

Sofía Ángela Alberro Verdú

LA PERSPECTIVA
DE GÉNERO
EN EL ÁMBITO
EDUCATIVO
DE LOS MUSEOS
Y
CENTROS DE ARTE
ESPAÑÓLES

TESIS DOCTORAL

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DE LOS MUSEOS Y CENTROS DE ARTE ESPAÑOLES

AUTORA:

Sofía Ángela Albero Verdú

DIRECTOR:

Imanol Aguirre Arriaga

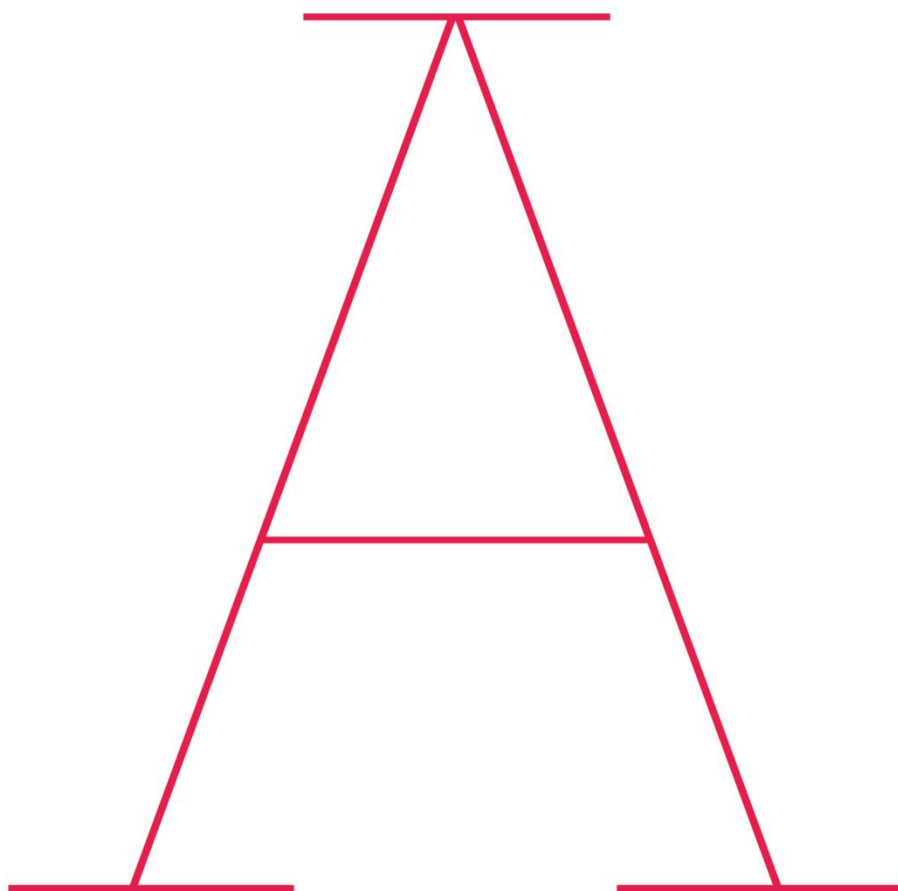
DIRECTORA:

Amaia Arriaga Azcárate

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

MAYO, 2017



AGRADECIMIENTOS

AGRADECIMIENTOS

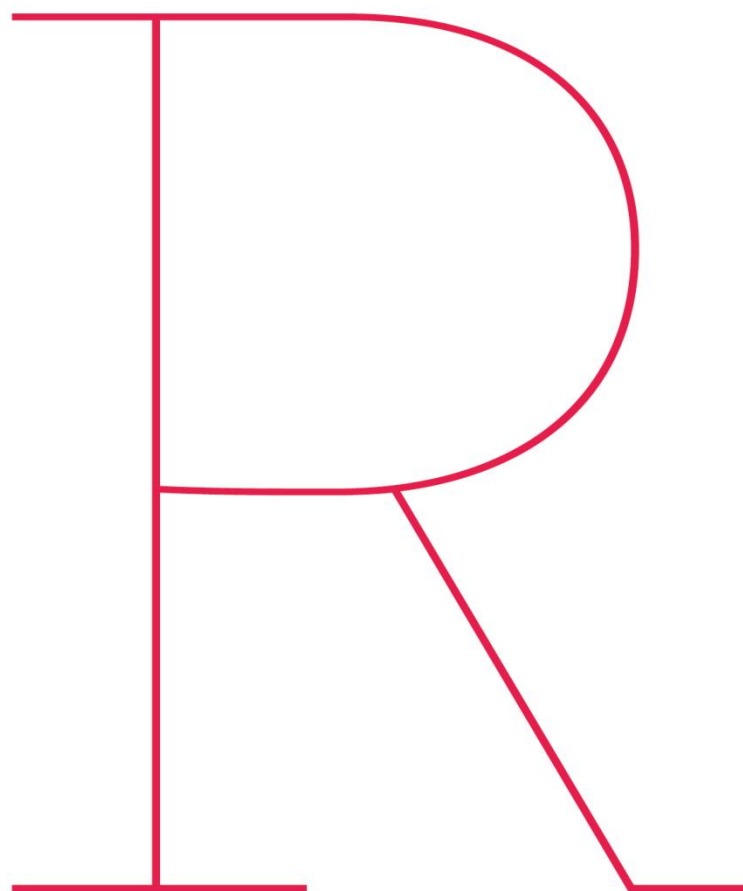
Muchas son las personas a las que quiero agradecer haberme acompañado, querido, cuidado, animado y divertido a lo largo de estos años que ha durado mi investigación para la tesis doctoral. En primer lugar, agradezco profundamente a mi directora Amaia Arriaga y mi director Imanol Aguirre su cariño, tesón y paciencia así como su apoyo en mis dudas e inquietudes siempre que lo he necesitado. La realización de esta tesis me ha brindado la maravillosa oportunidad de conocerles y eso me lo llevo de regalo.

También, así, a mis compañeros y compañeras del grupo del grupo de investigación EDARTE, Lander, Ilargi e Idoia, con quienes he compartido, y espero seguir haciéndolo, buenos momentos y nuevas experiencias dentro de la UPNA. Mi familia ha sido un gran pilar en el que apoyarme en los buenos y malos momentos, por lo que agradezco, sobre todo a las y los más cercanos, su apoyo: a mi madre Mari Ángeles, a mi padre Juan Carlos, a mi hermana María y a mi hermano Juan Carlos. Especialmente agradezco a mi abuelo Francisco, que ahora tiene 91 años, que siga contagiándome sus ganas de vivir, de aprender, su pasión por la cultura y el arte.

No puedo dejar de agradecer aquí a Javier su apoyo durante todo este tiempo, así como a mis amigas y amigos a quienes debo ánimos, risas, favores y abrazos, especialmente a mi amiga Mireya, que me ha acompañado en tantas aventuras en tierras navarras, tantos retos, aprendizajes, lecturas, fiestas, trabajos... y un sinfín de experiencias en nuestras ganas de ser feministas. También agradezco a Jordi su arte y su ayuda.

Especialmente quisiera agradecer a las educadoras Ana, Andrea, Ester, Meritzell, Aurora, Rafa, Betisa, Nerea, Eva y Yera su participación en esta tesis y la ocasión de haber compartido con ellas inquietudes y experiencias que me han enriquecido mucho como persona. A todas ellas y a muchas otras personas, muchas mujeres debo puntualizar, que me han inspirado a través de sus textos, sus creaciones, sus palabras y su empeño feminista por cambiar las cosas, gracias.

Sofía Alberó Verdú



RESUMEN

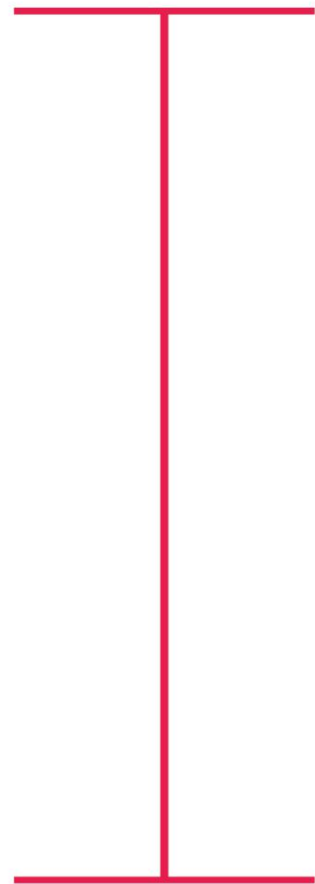
RESUMEN

Desde los feminismos los museos y centros de arte han sido considerados como una parte fundamental para el sostenimiento de la narración moderna y androcéntrica del arte y la cultura. También desde diversos enfoques educativos y museológicos críticos, estas instituciones han sido criticadas por producir y reproducir unas identidades y valores hegemónicos y masculinos por encima de otros.

Es urgente que los museos y centros de arte se replanteen qué tipo de narraciones están construyendo y qué tipo de políticas y prácticas educativas llevan a cabo para poner en relación la institución con los públicos. En este sentido, sólo recientemente, algunos museos y centros de arte en el contexto español han promovido la realización de acciones educativas desde una perspectiva de género.

En esta tesis indago sobre cómo en los últimos seis años los museos y centros de arte contemporáneo españoles han venido incorporando perspectivas de género a través de actividades de mediación específicas desde sus departamentos educativos o DEAC. Con esta investigación propongo un acercamiento cualitativo y feminista al estudio de un total de 95 acciones educativas con perspectiva de género a través de un mapeo donde analizo los diferentes discursos que están en la base de estas acciones. Para conocer con mayor profundidad las propuestas educativas más relevantes del mapa obtenido, he entrevistado a cinco colectivos de educadoras relevantes por su trayectoria, formación y actual trabajo en el ámbito de la educación artística en museos desde perspectivas críticas y feministas. Estos colectivos son Medusa Mediación, Artaziak, Les Salonnières, Colektivof y Bitartean. El proceso de estudio me ha llevado, junto a las educadoras, a explorar más allá de unas pocas acciones concretas, analizando así qué es para ellas la perspectiva de género, cómo aplican esa mirada en el trabajo educativo en museos y qué posibilidades y dificultades encuentran para llevar a cabo este trabajo en la actualidad.

Palabras clave: Educación en museos, educadoras de museos, perspectiva de género, feminismo



ÍNDICE

ÍNDICE

- 22 Inicios del trayecto de esta investigación.
- 28 El problema de investigación.
- 32 Objetivos y preguntas de investigación.
- 36 Mi posición como investigadora y las fases de la investigación.
 - 38 Imposibilidad de objetividad.
 - 40 Quién puede investigar.
 - 41 Qué se puede conocer.
 - 41 Las relaciones entre investigadora-investigadas y cuestiones éticas.
 - 43 Las fases de la investigación.
 - 44 Delimitación del campo de estudio: elaboración del mapa de acciones educativas GEMA.
 - 50 Análisis de acciones GEMA con las educadoras que las llevan a cabo.
 - 55 Mirando a las educadoras como deriva de la investigación.
 - 57 Presentación de los colectivos de educadoras.
 - 58 Artaziak.
 - 60 Medusa Mediación.
 - 63 Colektivof.
 - 65 Les Salonnieres.
 - 67 Bitartean.
- 71 Marco teórico I.
 - 73 Historia del arte y feminismo.
 - 74 Aportaciones del feminismo en/desde la academia como herramienta para deconstruir el discurso moderno del arte.
 - 75 Crítica feminista a la historia del arte.
 - 76 Primeros textos de la crítica feminista de la historia del arte. Nochlin. Mujeres artistas olvidadas.
 - 78 Cuestionamiento de las primeras críticas feminista del arte: Pollock rechaza la crítica feminista anterior.
 - 82 Segunda generación de historiadoras que critican la narración del arte.
 - 89 Cuestionamiento del canon en España a través de proyectos comisariales. El papel de la institución-museo.
- 93 Marco teórico II.
 - 95 Pedagogía y feminismo.
 - 95 Desarrollo de la coeducación en pro de la igualdad de género.
 - 96 La pervivencia de desigualdades en el curriculum oculto.

97 De la coeducación a los discursos pedagógicos feministas.

98 Relaciones de poder en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una mirada feminista.

101 La valoración de lo emocional y del cuerpo desde enfoques educativos feministas.

102 La *performance* como estrategia educativa feminista.

103 La normatividad de género y las pedagogías *queer*.

107 Marco teórico III.

109 Educación en museos y feminismo.

109 La imposibilidad de perspectivas de género en las narrativas y discursos museísticos dominantes.

111 Miradas críticas y feministas a los museos.

113 Desde la museología crítica se deconstruye el discurso moderno de la objetividad.

113 Educación crítica en museos, espacios para el feminismo.

117 Marco teórico IV.

119 La situación profesional en el ámbito de los museos. Feminización y precarización.

119 El surgimiento de los DEAC en España.

120 La profesión de educadora de museos.

121 Un poco de historia. Feminización de la educación en museos.

123 Feminización y precarización se construyen juntas.

125 Conflictos laborales y reivindicaciones del colectivo profesional.

127 El giro educativo en las prácticas artísticas y curatoriales y el reparto del capital simbólico.

131 Mapeo. Un recorrido por los museos que incorporan acciones GEMA.

132 Presentación de la información.

133 Museo de la Autonomía de Andalucía.

133 IVAM.

133 MACBA.

133 Museo del Prado.

134 Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS).

134 Museo Arqueológico Nacional (MAN).

134 Museo del Traje CIPE (Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico).

135 Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.

136 Museo Thyssen-Bornemisza.

137 Museo Nacional de Antropología.

137 Museo del Romanticismo.

138 Museo Sorolla.

138 Matadero Madrid.

- 138 Museo de América.
- 139 Museo Lázaro Galdiano.
- 139 Centro de Arte Dos de Mayo - CA2M.
- 139 Museo del Greco.
- 139 Museo Sefardí.
- 139 Centro Cultural Montehermoso Kulturunea.
- 139 Tabakalera Centro Internacional de Cultura Contemporánea.
- 140 Museo de Bellas Artes de Bilbao.
- 140 Fundación Museo Jorge Oteiza.
- 140 Museo de Altamira.
- 140 Rede Museística Provincial de Lugo, Museo de León y el Museo de Bellas. Artes de Murcia (MUBAM).
- 140 Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León - MUSAC.
- 142 Museo Patio Herreriano.
- 142 Museo Nacional de Arte Romano.
- 143 El Museo Regional de Arte Moderno - MURAM.
- 143 Museo Nacional De Arqueología Subacuática - ARQUA.

145 La perspectiva de género en las acciones GEMA analizadas.

- 147 Frecuencia y periodicidad: Las acciones GEMA son escasas y mayormente puntuales.
- 149 Discursos sobre la perspectiva de género en las acciones GEMA analizadas.
 - 149 Acciones que recuperan la memoria de las mujeres.
 - 153 Acciones que se fundamentan en la representación de la mujer y lo femenino en el arte.
 - 157 Acciones que comparten las narrativas de recuperación de memoria y análisis de las representaciones desde enfoques críticos.
 - 159 Acciones que proponen una reflexión sobre la construcción de la identidad de género.
 - 163 Acciones que ponen en valor el feminismo de dentro y fuera del museo.

164 Primeras conclusiones sobre el mapeo de acciones GEMA.

- 164 Hay una amplia mayoría de acciones GEMA que recuperan la memoria femenina, pero es difícil reivindicar a las mujeres si no están en los museos.
- 165 Las acciones GEMA van ligadas a eventos excepcionales y son también excepcionales.
- 165 Varios discursos en un mismo espacio ¿producen cambios en el museo?
- 165 Acciones GEMA que parten de una exposición temporal que ya tiene una perspectiva de género crítica, ¿qué aportan la acción educativa y la educadora?
- 166 Implicaciones de nombrar, no nombrar, a quién se nombra... en la realización de las acciones educativas GEMA.

169 Debate. Qué es para las educadoras la perspectiva de género.

- 171 ¿Qué es para las educadoras la perspectiva de género?

- 172 Feminismo como punto de partida.
- 177 Adoptar una perspectiva de género conlleva un compromiso vital.
- 179 Una mirada que influye en su concepción de arte y educación.
- 181 Conexiones entre pedagogías críticas y perspectiva de género.
- 183 ¿Cómo construyen ellas esta perspectiva?
- 184 Qué dispara el interés por indagar en el feminismo.
- 187 De qué formas enriquecen su perspectiva de género.
- 191 Qué tipo de referentes manejan.
- 196 Recapitulando. Qué es para las educadoras la perspectiva de género.
- 196 Sobre cómo construyen ellas esta perspectiva.
- 197 Sobre sus referentes.
- 199 Debate. Cómo aplican las educadoras la perspectiva de género en su trabajo.
- 201 En forma de enfoque metodológico. Características de las metodologías que materializan la perspectiva de género.
- 202 El desarrollo de metodologías activas y participativas mediante prácticas no autoritarias, la atención al “otro/a”.
- 206 El cuidado, un aspecto recuperado de la tradicional cultura femenina.
- 207 El cuerpo: la implicación de cuerpo y mente en la experiencia educativa y el trabajo con las emociones.
- 212 Estrategias que abren los límites de la educación artística tradicional en museos.
- 215 Aplican perspectiva de género a través de acciones específicas, propias de la cuestión de género.
- 216 El uso de referentes teóricos feministas, aunque no se visibilicen.
- 216 El enfoque de actividades hacia la visibilización de públicos habitualmente no presentes en el museo. El trabajo con mujeres y adolescentes.
- 218 Introducción de contenidos propios de la perspectiva de género.
- 225 Recapitulando. Cómo aplican las educadoras la perspectiva de género en su trabajo.
- 225 Sobre la perspectiva de género como enfoque metodológico.
- 226 Sobre la aplicación de la perspectiva de género a través de acciones específicas.
- 228 Problemas y posibilidades para el trabajo de las educadoras desde una perspectiva de género.
- 230 Qué aspectos dificultan el trabajo de las educadoras y la incorporación de una perspectiva de género.

- 236 El carácter feminizado de la profesión.
241 Aspectos fundamentales que posibilitan en gran medida las acciones GEMA.

241 El colectivo como estructura posibilitadora de la realización de estas acciones.

245 La implicación personal: vocación, extraordinario impulso pero a menudo no reconocido e incompatible con sus vidas.

246 Algunos museos apuestan por políticas educativas favorables a la introducción de miradas críticas.

248 Imaginando una situación ideal. Qué cambios son necesarios según las educadoras.

249 Cambios en la cultura museística y su enfoque educativo.

253 Un mayor apoyo por parte de los museos a la labor de los colectivos de educadoras.

255 Recapitulando. Problemas y oportunidades para el trabajo de las educadoras desde una perspectiva de género.

255 Sobre los aspectos que dificultan el trabajo de las educadoras desde una perspectiva de género.

256 Sobre los aspectos fundamentales que posibilitan acciones GEMA.

256 Sobre las propuestas para una situación ideal.

259 Conclusiones.

261 Conclusiones.

261 Sobre las acciones GEMA y la institución.

264 Sobre la posición de las educadoras con respecto a las acciones GEMA.

264 Sobre la posición de las educadoras con respecto a la perspectiva de género en la educación museística.

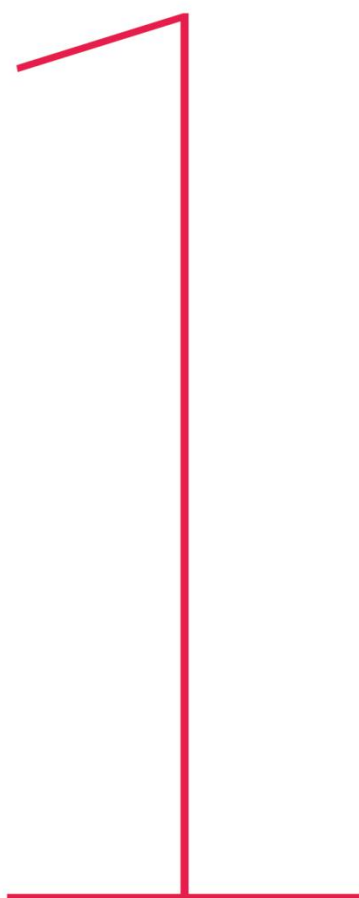
266 Sobre la posición de las educadoras con respecto a la perspectiva de género en sus prácticas.

269 Sobre las consecuencias de un enfoque educativo crítico con perspectiva de género en lo profesional.

275 Bibliografía.

289 Anexo I - Entrevistas.

414 Anexo II – Tabla de acciones educativas GEMA.



INICIOS DEL TRAYECTO DE ESTA INVESTIGACIÓN

INICIOS DEL TRAYECTO DE ESTA INVESTIGACIÓN

El camino que me ha llevado a escribir esta tesis comenzó nada más finalizar el máster de *Arts visuals i educació: un enfocament construccionista* en Girona en 2011. Mi perspectiva sobre lo que eran arte y educación cambió radicalmente y mi vida, en cierto modo, también. Allí confirmé algunas sospechas pasadas sobre la parcialidad del conocimiento, aprendí que los saberes no se reciben sino que se construyen y que los profesores y profesoras también son alumnos y alumnas a diario. También que el arte puede usarse para hacer terapia, que lo que la *historia* llama *arte* es lo que ella misma legitima y que nuestra mirada ejerce poder sobre las personas a quienes observamos, entre otras cosas. Pero si hay una cosa que me marcó y me cambió para siempre fue algo tan simple y tan complejo a la vez como darme cuenta de que yo era una mujer y que, sólo por eso, me encontraba en desventaja en este mundo frente a los hombres.

La primera vez que oí hablar de feminismo de forma seria fue en la clase de Virtudes Martínez Vázquez. Con ella leí, hablé y reflexioné sobre la violencia machista, la desigualdad, la sexualización, los roles de género, lo que supone ser hombre, mujer o nada de lo anterior y un largo etcétera de asuntos que desde hace décadas se analizan desde la teoría feminista y que directamente me afectan como persona. Me di cuenta con Simone de Beauvoir (1949) que el origen de esta desigualdad no estaba determinado por la biología sino por un discurso machista. ¡Yo estaba encarnando una de las narraciones construidas por una autoría específicamente masculina!. Continuamente pensaba también que, si yo me veo en una posición de desigualdad debido a la diferencia sexual (aun viviendo una situación medianamente privilegiada), cuánto más vulnerables deben sentirse otras mujeres en situaciones socioeconómicas peores que la mía.

En medio de todas estas reflexiones que me revolucionaron en muy poco tiempo, al poner en relación feminismo y arte, me pregunté rápidamente, como hicieran muchas otras personas antes que yo, cómo es que no conocía a ninguna artista mujer y, lo peor de todo, cómo es que no me había dado cuenta de esa ausencia hasta ese momento. Empecé a reflexionar sobre cómo el arte, al igual que el resto de ámbitos del conocimiento, no sólo no presentaba narraciones neutrales, sin género, sino que había obviado a las mujeres, sus preocupaciones, sus miradas y sus producciones culturales y artísticas.

Por suerte fui encontrando intentos de abordar esta ausencia femenina en los esfuerzos feministas que, también desde lo *queer*, me hicieron ver lo problemático de las identidades monolíticas y la imposibilidad de las fronteras sin fisuras. Al volverme consciente de la existencia de todas estas críticas feministas a la teoría del conocimiento y a ámbitos concretos como el artístico, mi interés por la educación artística creció. Dejé de entenderla como una forma de trasladar el entusiasmo por el arte a la sociedad (o no sólo), sino como un modo de fomentar la comprensión, la crítica y la transformación de las categorías de belleza, arte, mujer, hombre, sociedad... y así generar oportunidades para poder crecer como persona.

Los museos me interesaron desde el inicio. A decir verdad siempre los he encontrado interesantes por ser tan diferentes al resto de los lugares, llenos de historia y de

historias. De hecho ya en mi trabajo de máster investigué sobre *Los DEAC y los programas dirigidos a la comunidad adulta*. Pero pocas veces me había parado a pensar qué decían de mí, de mis antepasadas o coetáneas esos relatos. Con gran interés y ganas de aprender aparecí en la facultad de Psicología y Pedagogía de la UPNA y presenté mi propuesta sobre el estudio de la educación en museos desde una perspectiva de género a Amaia Arriaga e Imanol Aguirre, a quienes apenas conocía a través de la lectura de algunos de sus escritos. En aquel momento, debo confesar, no fui consciente de la gran suerte que estaba teniendo al acogerme ambos tan amablemente.

Sin perder ni un minuto me puse a leer. Nada más inscribirme como doctoranda en la Universidad Pública de Navarra para llevar a cabo esta tesis, leí un artículo titulado *La perspectiva de género en los museos, reparar un silencio*, escrito por Margarita Moreno Conde, conservadora del Museo Arqueológico Nacional (MAN) en 2012. En él la autora situaba las principales cuestiones que aparecen cuando nos colocamos las gafas violetas feministas y dirigimos nuestra mirada hacia los museos. Lo hacía en el caso concreto del MAN, el cual se encontraba entonces en plena remodelación y cambio de su arquitectura y su discurso expositivo permanente. Moreno señalaba las ausencias, silencios y desequilibrios que surgen al observar la institución desde una perspectiva de género. Unas problemáticas que están relacionadas con cuestiones tan variadas como la alta presencia de las mujeres en los organigramas, el alto número de visitantes mujeres en las salas, la multitud de representaciones de mujeres en los objetos expuestos o el lenguaje textual e iconográfico sexista presente en espacios de todo tipo, desde las hojas de inventario a los catálogos.

La situación en los museos era descorazonadora, sin embargo el mero hecho de encontrar textos que denunciaban estas desigualdades me hizo acogerme a la idea de que otras personas pudieran estar intentando cambiar las cosas. Decidí entonces no centrar mi atención en la *falta de* perspectivas de género en los museos y fijarme en los casos en los que *sí* estaban presentes. Conforme avanzaba en el proceso investigador, mi implicación personal en el activismo feminista aumentaba. Aun recuerdo aquellas primeras conversaciones con amigos y amigas que me hacían dudar de mis propias ideas sobre qué era el feminismo y cuál era su sentido. Así reflexionaba, pensaba, crecía.

Tras asistir a muchos cursos y conferencias, como *Perspectivas feministas en las producciones artísticas y las teorías del arte* en Donostia, *Escuela de feminismos* en Pamplona, *Enfoque de género en la Docencia e Investigación* en la UPNA, y un largo etcétera, y debido a mi curiosidad continua, dejé de escuchar para comenzar a intervenir desde el feminismo también fuera de la academia. Junto con mis amigas artistas Mireya Martín Larumbe y Amaia Gracia Azqueta fundé la asociación APAC (Acción y Promoción de Arte Contemporáneo) en Pamplona en cuyos estatutos incluimos el feminismo como un principio fundamental. Empecé a moverme por el tejido asociativo y a conocer a otras personas (sobre todo mujeres) en Navarra y País Vasco, las cuales estaban también interesadas en el arte y el feminismo. Compaginaba mis horas de estudio para la tesis con las decenas de páginas de proyectos de investigación, producción artística, comisariado, educación... Incluso llegué a co-dirigir el festival de cultura contemporánea feminista *FEM (Fuerza ElectroMotriz)* junto con mis compañeras de asociación, en el cual tuve el privilegio de conocer a artistas como Marisa González, Jesús Palomino o Txaro Fontalba entre muchas otras personas comprometidas con el arte y el feminismo. Una de las últimas acciones que realicé con Mireya a raíz de nuestro trabajo desde APAC unió mis dos facetas de trabajo. Fue en el marco de una exposición temporal en 2016 titulada *Reflexión/Inflexión: Presencia de las mujeres en el Museo de Navarra*. Ambas conseguimos sentar alrededor de una mesa,

café en mano, a quince personas cuatro sábados seguidos en medio de la sala de exposiciones del Museo. Por fin vivía aquello que andaba buscando: formas de hacer que el feminismo entrase en el museo desde lo educativo. Una experiencia que creo que ha complementado mi manera de entender las instituciones y, en concreto, los museos.

Todos los aprendizajes vitales que he realizado a lo largo de estos años han supuesto para mí cambios radicales, profundos y transformadores a todos los niveles. Unos positivos y otros no tanto. A menudo han supuesto dificultades y grandes escollos en lo cotidiano, pero creo que estas son las consecuencias de nadar a contracorriente, como bien sabemos las feministas. Un reto que vale la pena afrontar y en ello estamos.



EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Desde su creación, los museos han presentado una visión de la historia del arte basada en las producciones de grandes y geniales maestros, que se han identificado, sobre todo en el arte de la modernidad, con artistas hombres. De un tiempo a esta parte se viene proponiendo una revisión del papel de estas instituciones como mecanismos de legitimación y reconocimiento del saber y, desde una mirada feminista, como contextos donde se dan procesos culturales que con frecuencia derivan en producción de exclusiones (Levin, 2011).

Fruto de estas revisiones, el campo de la educación en los museos también está viviendo momentos de transformación importantes que se están nutriendo teórica y experiencialmente desde el ideario desarrollado en diferentes ámbitos, muchas veces entrecruzados, del pensamiento contemporáneo: el de la teoría del arte, el de la museología, el de la pedagogía y el del feminismo.

Cada uno de estos campos del saber, a su manera, influye decisivamente en los debates y derivas que están removiendo los cimientos de la educación en los museos y, en concreto, el relativo al problema que aborda la presente investigación: la introducción de una perspectiva de género en el contexto educativo de los museos y centros de arte españoles.

CAMBIOS EN EL ARTE Y LA EDUCACIÓN QUE INCLUYE PERSPECTIVA DE GÉNERO

La crítica feminista a la historia del arte es uno de los aspectos clave en las transformaciones que están viviendo los museos y, con ellos, su actividad educativa o mediadora. El feminismo, desde los años 70 del siglo XX en el contexto angloparlante y unas décadas después en el español, ha detectado en los museos diferentes problemáticas reflejo del androcentrismo que rige la narrativa oficial de la historia del arte hegemónica (Mayayo, 2003). La ausencia de mujeres artistas en sus salas, frente al protagonismo exclusivo de los hombres blancos occidentales, la valoración de los temas iconográficos relacionados con una masculinidad tradicional por encima de otros, la transmisión de estereotipos de género, la diferenciación sexual y la construcción de mitos como el genio masculino (Duncan, 1995; Pollock, 1988) han constituido las críticas principales que se han derivado de sus análisis.

Aunque no vaya estrictamente ligado a cómo los museos abordan la cuestión del género, la museología crítica (Lorente, 2003; Padró, 2003) ha traído un debate sobre el papel que cumplen o podrían cumplir los museos en las sociedades actuales y eso afecta claramente a la revisión de sus propuestas de exhibición y difusión.

Con el desarrollo de la museología crítica, los museos se han entendido como prácticas culturales y definido como zonas de conflicto y prácticas mediadoras de significado (Padró, 2003). Así, se ha cuestionado la autoridad interpretativa del museo como voz unívoca de creación de conocimientos y se ha invitado a la reflexión sobre la neutralidad y objetividad que se da por supuesta en el discurso museológico.

Desde esta narrativa crítica (Padró, 2005), la educación adquiere una gran relevancia como práctica crítica en un intento por tejer discursos más inclusivos y democráticos

sobre los objetos que se muestran y las historias que de ellos se cuentan. En este sentido, al cruzarse esta forma de entender la función de los museos con las propuestas feministas sobre el papel de las mujeres en el arte y las sociedades contemporáneas, resulta ineludible para estas instituciones del arte introducir la perspectiva de género en sus propuestas.

Los cambios en el mundo de la educación y la pedagogía son otro de los aspectos que están teniendo incidencia en la caracterización de este problema de investigación que aquí abordo.

La pedagogía crítica, desde la misma posición epistemológica que ha alimentado la museología crítica, ha puesto en cuestión los preceptos fundamentales sobre los que se ha venido sustentando desde la modernidad la idea de educación.

También, en este caso, el cruce de estos cambios en la pedagogía con posiciones feministas y *queer*, ha generado debates, por ejemplo, sobre la desigualdad de las relaciones de poder entre educador-educando; un aspecto que a veces se olvida, incluso en las propuestas educativas críticas y emancipadoras. Pero también ha puesto de relieve otros aspectos interesantes como la construcción de la identidad mediante la *performance* del género (Butler, 1979), que se reproduce en las escuelas y otros entornos educativos, o la importancia de atender al cuerpo y las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje como parte de una postura política y epistemológica feminista (Boler, 1998).

Todos estos encuentros entre pedagogía, teoría del arte y feminismo han dado lugar a nuevos modelos de educación museística, que ponen su empeño en fomentar formas alternativas y plurales de interpretar y experimentar las colecciones (Roberts, 1997) en ofrecer un tratamiento interpretativo plural de los objetos que las componen (Padró, 2005) y en revisar sus políticas de acceso y difusión. Sobre estos supuestos han surgido propuestas educativas que introducen la perspectiva de género y que se están materializando estos últimos años en el contexto español.

Es sobre todo en los últimos años cuando algunos museos y centros de arte españoles han producido o apoyado iniciativas de difusión de las colecciones desde una perspectiva de género como seminarios, talleres y congresos, así como proyectos expositivos y experiencias educativas desde lo artístico y desde lo pedagógico (Albero, 2015; Trafí, 2012).

Sin embargo, en nuestro país, las acciones educativas que introducen perspectivas de género en los museos, como elemento central, no han sido suficientemente investigadas en todos los aspectos que les rodean: la perspectiva feminista que las orienta, el tipo de relaciones pedagógicas que fomentan o dónde recae el protagonismo de las mismas.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Es por ello que me propongo como principal objetivo de esta tesis conocer cómo se ha introducido en los últimos años la perspectiva de género a través de las acciones educativas de los DEAC en centros de arte y museos españoles.

Así, en primera instancia, busco conocer *qué* propuestas educativas se están llevando a cabo desde una perspectiva de género en los museos y centros de arte en el Estado español y *qué características tienen* las más relevantes de ellas, seleccionadas según criterios que se explican en otra parte de esta tesis.

Para ello, me planteo realizar un primer acercamiento al panorama de acciones educativas con perspectiva de género con la realización de un mapeo guiado por las siguientes preguntas:

- ¿Qué prácticas educativas han introducido la perspectiva de género en los museos y centros de arte españoles en los últimos 6 años?
- ¿Cuáles son los objetivos, contenidos y métodos educativos que emplean y a qué audiencias van dirigidas?
- ¿En qué momento del año se realizan? ¿Qué lugar ocupan en la programación de actividades educativas del museo o centro de arte?
- ¿Qué personas se encargan de llevarlas a cabo?
- ¿Qué discursos sobre la perspectiva de género subyacen en ellas?
- ¿Cómo influye el discurso institucionalizado del feminismo de la igualdad en el planteamiento de estas iniciativas?
- ¿Cómo se relacionan (o, están presentes) los discursos feministas menos institucionalizados con el planteamiento de estas iniciativas?
- ¿Cuáles son los objetivos explícitos y cuáles pueden ser los objetivos implícitos de estas acciones en los museos?

El mapeo, en sí mismo, ya debería satisfacer, en primera instancia, la necesidad de conocer qué se está haciendo, pero todas estas preguntas quedarían insuficientemente respondidas si sólo buscamos las respuestas en las propias acciones y actividades. Es por eso que, tras abordar estas cuestiones y con el objetivo anteriormente indicado de profundizar en el estudio de las acciones educativas con perspectiva de género más relevantes de este mapa que voy construyendo, creo que es importante conocer las

opiniones de quienes las protagonizan, realizando con tal motivo entrevistas a diferentes colectivos de educadoras que las llevan a cabo.

De acuerdo con mi posicionamiento feminista como investigadora, que desarrollaré en profundidad más adelante en esta tesis, me intereso por conocer de primera mano las experiencias en la incorporación de perspectivas de género de estas educadoras, que han realizado proyectos educativos sobre género en museos de arte en los últimos 6 años. Todas tienen una amplia experiencia profesional y formación multidisciplinar, especialmente en teorías críticas. Además, el trabajo que realizan desde sus colectivos refleja un interés especial en la introducción de pedagogías críticas y feministas. Su trabajo se desarrolla en museos nacionales destacados, como el Koldo Mitxelena, Museo Oteiza, Tabakalera Sesebastián, Museo de BBAA Murcia, MUSAC, Rede Museística provincial de Lugo, Centro Huarte, Artium, Centro de Arte Contemporáneo 2 de Mayo en Madrid. Además participan en investigaciones sobre educación museística y reflexionan y hacen publicaciones sobre sus prácticas, y por tanto contribuyen activamente en la construcción de la educación en museos hoy en día y en el camino que ésta puede tomar en el futuro.

Para comprender en profundidad cómo son las acciones con perspectiva de género que estas educadoras llevan a cabo en los museos y centros de arte, busco responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué acciones educativas con perspectiva de género han desarrollado estas educadoras? ¿En qué han consistido?
- ¿De qué maneras materializan las educadoras la perspectiva de género en las acciones educativas que plantean?
- ¿Qué metodologías emplean las educadoras en la realización de estas acciones?
- ¿Cuáles son los referentes que alimentan sus prácticas?
- ¿Existen, en estas prácticas, confluencias entre pedagogías críticas, historias del arte feministas y museologías críticas? ¿Cuáles son? ¿Cómo se articulan?
- ¿Qué presencia tienen esas acciones en los programas expositivos y educativos cotidianos de los museos?
- ¿Cómo valoran las educadoras la situación actual con respecto a la incorporación de perspectivas de género desde lo educativo en los museos y centros de arte?

Un proceso de investigación que incluya en sus procesos la reflexividad (Macbeth, 2000) tiene que ir revisando constantemente las preguntas y objetivos que lo guían; no tanto para adaptarlos oportunamente a lo que se va encontrando, sino porque el propio devenir y diálogo que la investigadora establece con la investigación va haciendo emerger nuevas cuestiones que completan y ayudan a mejor responder a aquellas preguntas iniciales. En este sentido, en mis encuentros con las educadoras he

percibido la importancia que tiene para mi investigación atender a sus voces y a su implicación en la realización de estas acciones. De este modo, entendiendo la importancia que para el estudio de las acciones tiene entender su papel en las mismas, el propio devenir de la investigación me hace interesarme más por ellas y sus propias experiencias. Es de esta forma como los objetivos y las preguntas iniciales de la investigación se enriquecen con nuevas preguntas sobre la experiencia personal de las educadoras y sobre las condiciones de posibilidad de estas propuestas en el escenario actual del museo:

- ¿Cómo se posicionan las personas que ponen en juego estas propuestas?
- ¿Qué es para las educadoras la perspectiva de género?
- ¿Cuál es su experiencia y su formación? ¿Cuál es su perfil profesional?
- ¿Cuál es su relación con el museo de arte en el que trabajan?
- ¿Cómo materializan esta perspectiva en su trabajo educativo en los museos?
- ¿Qué aspectos o circunstancias dificultan el desarrollo de acciones educativas con perspectiva de género en los museos y centros de arte españoles?
- ¿Qué aspectos fomentan la realización de este tipo de propuestas?
- ¿Qué capacidad de acción tienen en el contexto museístico? ¿Cuáles son sus competencias? ¿Qué nivel de agencia tienen?
- ¿Qué tipo de reconocimiento, remuneración y condiciones laborales tienen las personas en cuestión?
- ¿Qué caminos, qué críticas, qué debates, etc. abren estas educadoras con sus proyectos para la educación en museos del futuro?

Mi compromiso con una perspectiva feminista de la investigación, de la que hablaré en el capítulo siguiente, hace que estas preguntas, aparentemente ajenas al propósito inicial del estudio, resulten muy relevantes para dar cuenta del problema de investigación que abordo. A continuación daré cuenta de cómo me posiciono como investigadora ante estas preguntas y explicaré el desarrollo del proceso de investigación.



MI POSICIÓN COMO INVESTIGADORA Y LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

MI POSICIÓN COMO INVESTIGADORA Y LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

“Me conmovió descubrir que lo que había creído que era universal y transcendía el género, la clase y la raza, era un conjunto de puntos de vista”

(Maxine Greene. Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación arte y cambio social. 2004)

El principal objetivo de esta investigación, como he comentado en el capítulo anterior, es conocer *cómo se introduce la perspectiva de género a través de las acciones educativas de los DEAC en centros de arte y museos españoles*.

Ante la posibilidad de generar nuevos conocimientos en torno a este tema, me parece interesante presentar brevemente los principios, debates y aportaciones realizados desde los feminismos a esta cuestión, ya que este punto de partida sitúa la posición que ocupo como investigadora y determina también la metodología, métodos y herramientas de la investigación.

A lo largo de esta investigación he desarrollado un proceso de deconstrucción y reconstrucción personal permanente centrado en mi propia identidad como mujer, que continúa y que tiene visos de continuar a largo plazo. Esta búsqueda y auto-definición inconclusas al menos me permiten partir de un punto de vista crítico que sospecha de la representación del género en el metarrelato del arte y de las propuestas educativas que lo transmiten, lo reproducen y lo consolidan

El proceso de investigación se ha entrelazado con aprendizajes personales y con mi implicación activa en el movimiento social feminista desde las artes. El interés por cambiar las cosas iniciado aquí ha ido creciendo y expandiéndose en mi y en mis círculos de amistades a través del estudio y el activismo paralelos a la tesis, incluso con la realización de diversos proyectos educativos y de creación artística feminista en estos últimos años.

IMPOSIBILIDAD DE OBJETIVIDAD

Desde la semiótica cultural se afirma que los significados son contruidos socialmente por individuos en su interacción con el mundo (Bateson, 1958; Geertz 1973; Guba y Lincoln, 1994; Ibáñez, 2001, 2003)

La verdad absoluta de los hechos y la neutralidad respecto a valores y contextos hace tiempo que ha sido cuestionada, desde el cambio de paradigma en las ciencias sociales que supuso el “giro discursivo” (Denzin y Lincoln, 2003). Por ello no pretendo mostrar aquí una verdad objetiva y universalizable sobre cómo se está dando el proceso de introducción de perspectivas de género en las instituciones museísticas. En esta tesis

mi intención es ofrecer un acercamiento singular al problema de investigación, uno entre tantos otros posibles, por lo que siempre será parcial.

Es importante tener en cuenta que, como sostiene Gergen (2007), el ejercicio de la ciencia es una práctica interpretativa y en ella trasluce la impronta de la autoría. Quien investiga es el instrumento de medida y los datos quedan filtrados por su criterio (Bisquerra, 1989). Así, soy consciente de que en mi rol de investigadora no sólo observo y describo la realidad sino que actúo y construyo significados que se ven influidos por el contexto, mis conocimientos y creencias.

En este sentido, la investigación como interpretación ha sido analizada desde una perspectiva de género por las teóricas feministas. Éstas se unen al cuestionamiento de una epistemología fundamentada en la idea de verdad y visibilizan la imposibilidad de acoplar sin fisuras discurso y realidad. Sin embargo, no se quedan sólo en esa reflexión sino que van un paso más allá. Hacen hincapié en que esa subjetividad tiene unas características de género concretas: alude a un sujeto hegemónico masculino y androcéntrico que se legitima a sí mismo a través de la producción de unos conocimientos presentados como neutrales, objetivos y verdaderos universalmente, pero que sirven a los intereses de una minoría dominante.

Las feministas han criticado la universalidad de la ciencia positivista occidental. “Objetividad frente a subjetividad; el científico, como persona que conoce -knower- frente a los objetos de su investigación; la razón frente a las emociones; la mente frente al cuerpo: en todos estos casos, el primer elemento se asocia con la masculinidad y el último con la feminidad”

(Harding, 1996, p. 22)

Ante esta realidad y partiendo de una epistemología feminista, me valgo del concepto de conocimientos situados propuesto por Donna Haraway (1995), que se enraiza en una concepción empirista del conocimiento y plantea la necesidad de hacer explícita nuestra posición como investigadoras, sea cual fuere el punto de partida, bien en los márgenes del conocimiento androcéntrico o en el propio centro de poder. De este modo me es posible reatribuirme las responsabilidades, la acción política y la capacidad de dibujar los límites como investigadora de un modo más ético. Desde esta posición además busco ofrecer más claves para la interpretación del relato de la investigación y propiciar así la construcción de conocimientos que no pretendan ser universalmente válidos, sino encarnados en un cuerpo propio, con experiencias complejas y contingentes.

En esta investigación esto se traduce por un lado en el estilo en que narro, donde mi mirada queda visible con la utilización de la primera persona. Primero lo hago al analizar el mapa de acciones educativas, donde incorporo mi voz al analizar y clasificar los discursos de género en que se enmarcan las acciones educativas seleccionadas. Más adelante continúo haciéndolo en el análisis de las entrevistas. Por otro lado, de acuerdo con un enfoque feminista se considera mejor una pluralidad de puntos de vista de modo que se tenga una visión más rica y completa de una misma cuestión a investigar. desde una mirada compleja, donde intento unir mis reflexiones con las múltiples experiencias de las demás educadoras.

Así, la subjetividad, que tradicionalmente había sido percibida como una debilidad en la investigación, desde un enfoque feminista no sólo no se deslegitima, sino que se convierte en una fortaleza.

QUIEN PUEDE INVESTIGAR

Al hilo de la presencia del papel de mi propia mirada en la investigación se abre otro debate sobre quién está legitimada para mirar.

Los primeros intentos desde el empirismo feminista (Helen Longino, 1996; Lynn H. Nelson, 1990) por reconocer a las mujeres como sujetos agentes en las ciencias buscan una fundamentación para ello en la existencia de investigadoras a lo largo de la historia recuperando sus biografías. Sin embargo, sobre esta propuesta, que parte de un feminismo de la igualdad, algunas autoras (Harding, 1986) señalan varias carencias en cuanto a su alcance crítico ya que no incide en las bases de las desigualdades que provocan este desequilibrio en el número de referentes hombres y mujeres. Otras propuestas como la teoría del *Standpoint* (Harding, 1986) consideran en cambio el conocimiento generado desde los márgenes como más valioso. En este caso el punto de vista femenino, gran ausente en la literatura científica, se ve privilegiado por encima de otros (Nancy Hartsock, 1983; Dorothy Smith, 1987; Evelyn Fox Keller, 1985). Las limitaciones de este enfoque se centran en la romantización de la subalteridad, pero serán matizadas por Haraway (1995) quien focaliza en la corporeización de los conocimientos y no en su carácter privilegiado. Una tercera propuesta parte del escepticismo posmoderno, que cuestiona tanto las epistemologías tradicionales como los enfoques feministas anteriores. Este enfoque trata de focalizar en las diferencias entre las mujeres y grupos de mujeres desde la problematización de un sujeto “mujer” unitario, homogéneo y a-histórico (Susan Hekman, 1997; Donna Haraway, 1988, 1991; bell hooks, 1989).

Esta variedad de propuestas muestran como desde el feminismo se ha focalizando en las relaciones de poder entre la investigadora y lo instituido en la academia. En conjunto presentan varias facetas de una misma reivindicación, que hago extensiva a esta tesis, por la agencia de las mujeres como posibles productoras de conocimiento.

Esta lucha se suma a la búsqueda de formas de validación del conocimiento. Las investigaciones feministas no han encontrado fácilmente formas de legitimación (Merriam, 2002, p.3), ni tan siquiera en el paradigma interpretativo. Por ello, se buscan otros espacios más allá de los límites de la academia. En este sentido, la propia posición epistemológica se considera una de ellas. Como indican Schön (1998) y Macbeth (2001) la reflexividad permite a quien investiga hacer visibles sus elecciones a lo largo del proceso, de manera que no interviene desde fuera, sino que se integra en el mismo análisis. Otra forma de legitimación es abrir una vía de comunicación con las personas participantes en la investigación, que no son consideradas meras informantes, sino que a través de la validación de sus entrevistas tienen la posibilidad de reescribir, descartar y decidir sobre las palabras que quedan plasmadas y pueden ser incorporadas al relato de investigación.

Volviendo a los debates sobre el sujeto del conocimiento, estos se ven motivados por la constatación de una serie de exclusiones y prejuicios hacia las mujeres en el ámbito científico, como explican Martín Palomo y Muñoz:

“Las mujeres son doblemente excluidas de la investigación, pues ni ellas son consideradas sujetos aptos para el conocimiento, ni sus actividades o experiencias son tomadas en cuenta como materia digna de investigación” (2014, p. 37)

Estos mismo autores señalan, además, que los modos de conocimiento atribuidos a las mujeres, desde el afecto, lo emocional o la intuición se han visto menospreciados. Así mismo, que las teorías sobre las mujeres se consideran menos importantes que los pretendidos conocimientos neutrales y, en la lógica dicotómica que rige el pensamiento occidental desde su origen, el lado ocupado por las mujeres es sistemáticamente considerado inferior.

QUÉ SE PUEDE CONOCER

Esta doble exclusión enlaza con la pregunta sobre qué se puede conocer. Desde una visión feminista se critica que la ciencia ha enfocado tradicionalmente en problemas masculinos, dando por hecho que son neutros y propios de toda la sociedad. Epistemólogas feministas como Sandra Harding (1987) argumentan que nuestras experiencias y problemas ligados al universo de “lo femenino” han sido relegados fuera del ámbito de lo investigable. Inciden, así mismo, en la importancia de sacar a la luz problemáticas antes invisibles.

Desde el feminismo liberal se focaliza en la existencia y efectos de los roles sexuales, el sesgo de género, las desigualdades de género en la sociedad y las instituciones. Desde el feminismo cultural se critica la devaluación de lo femenino y se pone en valor la actuación de las científicas en campos relacionados con las mujeres. Ambos enfoques me sirven para entender la influencia del género en la precarización y devaluación de ámbitos de conocimiento concretos, como la educación, y a ser consciente de la necesidad y la importancia de indagar en estas problemáticas feminizadas y, por ello, tradicionalmente invisibilizadas.

Dentro de la reflexión sobre qué es posible estudiar también las feministas han cuestionado la distancia y la relación entre “objeto” y “sujeto” de investigación. A este respecto, Harding señala la importancia de “colocar a quién investiga en el mismo plano crítico en el que se encuentra el objeto de investigación” (Harding, 1987, p.8). Así, la implicación personal es indivisible del proceso en su conjunto y que la propia investigadora, en este caso yo, mi proceso, preguntas y presunciones en torno al género, a la educación en museos y al arte resultan ser parte del objeto de investigación.

LAS RELACIONES ENTRE INVESTIGADORA-INVESTIGADAS Y CUESTIONES ÉTICAS

La investigación etnográfica feminista atiende especialmente a las relaciones de poder que se establecen entre investigadora e investigadas. Desde este enfoque, debe

evaluarse nuestro deseo de dominar la argumentación como narradoras, nuestra posición, responsabilidades y consecuencias de nuestras palabras.

Una de las premisas fundamentales en este sentido es no utilizar a las personas como si fueran objetos sino sujetos que pueden influir en el proceso. Por ejemplo, en esta investigación las primeras educadoras entrevistadas han subrayado la importancia central de sus experiencias y trayectorias vitales para el ejercicio de su profesión, algo que yo no había previsto en el diseño del primer guión para las entrevistas y que me llevan a redirigir el foco de interés. Además, como apunta Youngblood (2003) no sólo se trata de incluir voces femeninas en la investigación para hacer visible su participación, sino que el diálogo debe tomarse como motor de arranque y las experiencias de las participantes como punto de partida desde donde investigar.

Dada la autoridad que representa la investigadora, cabe plantearse qué significa “dar voz” y cómo me posiciono yo ante esa pretensión. La investigación feminista considera que la voz no es un problema que debe ser resuelto, sino un concepto que debe ser problematizado (Youngblood, 2003). Tan ingenuos son los intentos de hablar en boca de otras personas como no atender a la complejidad, la intencionalidad y la parcialidad de las aportaciones de las participantes. Sin duda siempre encontraremos información explícita e información no reflejada en la interacción con otras voces, que están atadas a su contexto, socialmente construidas y a veces son contradictorias:

“In this epistemological and ethical practice of listening to women’s (or any participants’) voices, researchers can never fully represent voices as noninnocent, nonproblematic, or noncontaminated; language is not transparent, voices do not speak for themselves, and referents always slip away.”

(Youngblood, 2003 p. 704)

Siguiendo a esta autora, las ventajas de auto-analizar la acción de “dar voz” a otras personas son varias. En primer lugar, podemos reivindicar la presencia e importancia de grupos tradicionalmente excluidos en las investigaciones, es una acción empoderadora y posibilita llegar a conocer nuevas perspectivas. Sin embargo puede comportar problemas, como un sobreesfuerzo al tener que revisar continuamente la tensión entre investigadora y participantes. Igualmente puede comportar problemas de interpretación si tomamos los testimonios en las conversaciones como conclusiones ciertas y no como posibles debates abiertos.

Es importante también atender a la dimensión emocional (Oakley, 1992) e incluir los sentimientos en la incorporación de la reflexividad. Esto se trasluce en el relato de los procesos de comprensión, con sus dudas y perplejidades, sobre todo se refleja a través de la empatía y las emociones compartidas en el caso de esta tesis con las educadoras.

Asimismo, en cuanto a las cuestiones éticas, el respeto a la intimidad en las relaciones entre investigadora-participante/s debe traslucirse en las informaciones que van a aparecer en la investigación y las que quedan fuera. La implicación de las educadoras y sus colectivos en esta tesis comporta una declaración sobre sus condiciones de trabajo, su relación con las instituciones, quienes las contratan... aspectos que condicionarán tanto el acuerdo en colaborar como los límites de la información que trascienda.

Finalmente, desde un enfoque feminista se defiende que no sólo dentro de la academia encontramos referentes desde los cuales fundamentar los debates. La equiparación de

estatus de referencias diversas, puede ser un modo de responder al sentido del propio movimiento feminista. En esta investigación cito los manifiestos de protesta que publican y hacen circular las educadoras, otorgándoles la misma legitimidad que a otras referencias teóricas.

Todos estos aspectos me han hecho reflexionar sobre la importancia de explicitar que adopto una posición política en la investigación. Me posiciono como mujer feminista que pretende contribuir a una lucha colectiva amplia y compleja. Entiendo por ello que investigaciones como ésta deben ser evaluadas en base a su utilidad social y que la finalidad debe ser la transformación y justicia social (Collins y Sandell, 1997).

LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Si bien en un principio, como ya he comentado, el objeto de este estudio se centraba en las acciones educativas GEMA, a lo largo de su desarrollo han ido emergiendo otros aspectos de igual o mayor interés. Conviene señalar, por eso, que la investigación ha terminado por desarrollarse en varias fases, que se corresponden con otros tantos cambios en el enfoque del problema y del propio objeto de estudio.

- En una primera fase, valiéndome de múltiples fuentes de información, he acometido la identificación de las propuestas educativas “GEMA”, es decir las que introducen la perspectiva de género de acuerdo con unas condiciones que se explicitarán más adelante. El propósito inmediato de esta fase es realizar un mapeo que me permita delimitar el campo de estudio.
- Esta parte ha sido completada con el desarrollo un aparato para analizar estas acciones, realizando una definición sintética de conceptos clave a partir de la bibliografía y lecturas empleadas para delimitar el marco teórico desde el que abordo el problema de la investigación. El objetivo inmediato o específico de la segunda fase es analizar más en profundidad las acciones GEMA elegidas, apoyándome, además, para ello en la realización de entrevistas a las educadoras que las han ideado y llevan a cabo.
- Finalmente, como consecuencia de los diálogos que he mantenido con las educadoras se ha puesto de relieve el interés por explorar las posiciones y concepciones de estas educadoras con respecto al tema central de la tesis: la presencia de la perspectiva de género en las prácticas de los museos de arte. Esto ha supuesto un giro interesante e inesperado propiciado por el propio proceso de investigación, que me ha llevado a desplazar por un momento el foco desde las acciones a las propias educadoras.

DELIMITACIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO:

ELABORACIÓN DEL MAPA DE ACCIONES EDUCATIVAS GEMA

El campo de estudio de esta investigación son las que denominaremos acciones educativas “GEMA”. Se trata de acciones que unen diferentes aspectos relacionados con el género, la educación, los museos y el arte.

CRITERIOS PARA DETERMINAR CUÁLES SON GEMA

Para determinar cuáles son las acciones educativas GEMA he establecido los siguientes criterios

- Que sean acciones cuyo centro de interés sea el género en relación a las obras de arte y los objetos contenidos en el museo o centro de arte, obviamente, ya que la búsqueda se centra en la perspectiva de género en las acciones.
- Que se preocupen por aspectos problemáticos que han sido identificados desde los estudios de género y las teorías feministas en relación al arte y la cultura, dado que son éstas las cuestiones más relevantes desde una perspectiva de género. Por ejemplo, las ausencias, las desigualdades y discriminaciones de diversa naturaleza producidas y reproducidas tradicionalmente por los museos (junto con otras instituciones), las cuales han perjudicado históricamente a las mujeres y otros colectivos minorizados por causa de sexo, género y/o sexualidad.
- Que sean acciones educativas llevadas a cabo desde 2010 hasta 2015, ambos inclusive. Esta elección se debe, por un lado, a mi interés por obtener la información más reciente posible para componer un mapa de la situación actual. Por otro, a la práctica inexistencia de registros de acciones educativas con perspectiva de género realizadas con anterioridad a 2010 en el contexto español.
- Que las acciones se den en centros de arte o museos, estos últimos no necesariamente “de arte”

Si bien es cierto que los museos y centros de arte españoles son los contextos que centran mi atención en este mapeo, ya que busco acciones directamente relacionadas con la educación artística, también contemplo que las acciones GEMA pueden darse en

museos pertenecientes a otros ámbitos de las ciencias sociales y las humanidades, como los antropológicos, etnográficos o arqueológicos, por las razones que enumeraré a continuación.

En primer lugar, porque siguiendo a Padró (2005) considero que la manera taxonómica de organizar los museos sigue la lógica de una “narrativa disciplinaria”, es decir, una forma de clasificación basada en la “división estricta entre arte, antropología, ciencia, técnica, ciencias naturales y arqueología” (Padró, 2005, p. 140). Este sistema está caracterizado por privilegiar una mirada sobre los objetos dentro de los límites del conocimiento disciplinario al que son adscritos, dejando de lado otras posibles interpretaciones. Pero la realidad es que existe una gran heterogeneidad en muchos fondos y colecciones, además de nuevas propuestas comisariales que trasgreden las limitaciones disciplinares y contaminan la pureza del espacio exclusivo para el arte. Así pues, los museos no artísticos pueden presentar actividades que se encuentran con las propias del mundo del arte.

Al hilo de esto, se suma otra cuestión que tiene que ver con qué objetos la institución-museo considera artísticos y cuáles otros no. No es mi intención aquí profundizar en este debate, pero sí me parece importante apuntar que sigue estando abierto y que no existen unos límites o normas claras que determinen el tipo de objetos que debe albergar cada tipo de museo.

En este mapeo, por ejemplo, se incluyen actividades realizadas en el Museo del Traje de Madrid, un caso que ilustra las paradojas derivadas de esta indeterminación. El museo presenta sus colecciones como piezas de indumentaria y patrimonio etnológico en la presentación de su web, pero no habla de “arte”. Sin embargo, algunos museos explícitamente dedicados al arte han acogido exposiciones sobre indumentaria y colecciones de moda¹.

En segundo lugar, todos los museos considerados dentro de este campo transdisciplinar son igualmente susceptibles de introducir perspectivas de género en propuestas educativas específicas a través de sus departamentos educativos. Estas instituciones producen relatos sobre la historia, el arte, la política, los orígenes y desarrollo de las sociedades, en base a lo que deciden exponer u ocultar y lo que eligen contar u omitir. Así, generan procesos de reconstrucción y narración de nuestro pasado y presente que hablan de nosotras y nosotros en cuanto que somos miembros de esta sociedad. Los referentes y los imaginarios que los museos y centros de arte nos ofrecen contribuyen a construirnos como personas y parte de esa identidad es nuestro género y todo aquello que lleva asociado, como por ejemplo la imagen, la sexualidad o los roles de género.

- Que las acciones se den dentro del espacio del museo o centro de arte. Esto es debido a que considero la importancia del espacio del museo o centro de arte como lugar de aprendizaje y no pretendo centrar la atención en acciones que igualmente podrían ocurrir en otros contextos. Mi intención es aprovechar la especificidad del espacio del museo o centro de arte, ya que ofrece la oportunidad de experimentar frente a las obras, estar envuelto en un espacio específicamente dedicado a ello.

¹ Algunos ejemplos son *Giorgio Armani* vista en Guggenheim Bilbao en 2001, *Hubert de Givenchy* en el Museo Thyssen entre octubre de 2014 y enero de 2015, o *Los años 50. La moda en*

OTRAS CONDICIONES

Con el objetivo de acotar el campo de estudio y ajustarlo a los objetivos de esta investigación, las acciones educativas en las que quiero observar si se aplica una perspectiva de género deberán cumplir, además, otros criterios que detallo en este mismo punto. Quisiera remarcarlos especialmente ya que soy consciente de la gran diversidad de actividades que los museos y centros de arte pueden ofrecer. Es importante señalar que algunas propuestas que pueden ser consideradas educativas, como los cursos, los seminarios, mesas redondas, ciclos cinematográficos y otras acciones específicas no se tendrán en cuenta en este mapeo. Esto es debido a que éstas no tienen por qué estar directamente relacionadas con el trabajo de las educadoras y educadores ni con la acción del ámbito educativo de los museos. Por tanto, los criterios que también deberán cumplir las acciones son:

- Que las propuestas no exijan necesariamente un nivel elevado de conocimientos a los y las visitantes.

Es decir, que no se trate de acciones específicamente pensadas para un público experto o especializado. El hecho de considerar acciones que intentan llegar a amplias capas de la población con las menores restricciones posibles², es porque los espacios de los museos o centros de arte son considerados espacios de la memoria (López F Cao, 2011) que ofrecen referentes culturales que tienen su influencia en la sociedad en general, y no sólo en los grupos de personas especialistas. Además los museos y centros de arte contienen objetos y discursos considerados valiosos y son espacios en los que lo expuesto va asociado a la ausencia de determinados grupos sociales como las mujeres.

- Que sean propuestas que impliquen a los públicos desde lo educativo, bien sea a través de recursos educativos diseñados a tal fin para un uso autónomo, o bien a través de otro tipo de acción mediadora.

En primer lugar, porque debido a la especificidad del tema de investigación de esta tesis, me interesa la acción de los ámbitos educativos en los museos y centros de arte y no me centro por tanto en las funciones comisariales, las políticas de adquisición o dirección. En segundo lugar, porque me centro en el papel de las educadoras y su implicación en estos procesos, estén o no presentes cuando las acciones son llevadas a cabo. Esto se debe, por un lado, a mi interés por la mirada específica que aportan como

² No obstante, asumir que las actividades educativas no especializadas están dirigidas a cualquier persona sería muy audaz por mi parte. En primer lugar, porque los museos suelen segmentar al público general por grupos de edad y por colectivos que a menudo se corresponden con las etapas educativas de la educación formal. Por tanto muchas de las actividades suelen programarse para grupos de primaria, secundaria o bachillerato por una cuestión organizativa y por garantizar un nivel similar en cuanto a los conocimientos previos sobre la materia. Por otro lado, no se deben perder de vista las posibles limitaciones en la accesibilidad al museo o centro de arte y a las actividades educativas que estos ofrecen, algo que también deja fuera a un cierto número de personas. Me refiero a la atención a la diversidad funcional, o si se tienen en cuenta o no el grado de familiarización y cercanía del público con las instituciones museísticas o las distancias culturales e idiomáticas.

profesionales de la educación en museos y centros de arte y, por otro, a la reivindicación de su labor específica que alude a mi posicionamiento feminista en esta investigación.

SELECCIÓN DE ACCIONES Y LA ELABORACIÓN DEL MAPA

Una vez delimitados los criterios de selección, de acuerdo a las perspectiva que deseo introducir en mi investigación, procedo a realizar un primer acercamiento a las iniciativas que desde lo educativo están introduciendo perspectivas de género en los museos y centros de arte en el contexto español. Para ello busco componer un mapa en el que he intentado abarcar acciones educativas abiertas al gran público en diferentes museos y centros de arte, siguiendo los criterios de selección anteriormente reseñados. Este estudio de tipo exploratorio me ha permitido observar el panorama actual de acciones y situarme.

RECOPILACIÓN DE ACCIONES DESDE DIVERSAS FUENTES

Las fuentes de información que he utilizado para elaborar un mapa de acciones GEMA en los museos y centros de arte han sido en su mayoría accesibles vía Internet. Para llevar a cabo este mapeo he acudido en primer lugar a la información publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su web en lo referente a las actividades

culturales realizadas cada año en torno a la celebración del Día de la Mujer desde 2010³. Entre la documentación publicada en esta web es posible encontrar reseñas sobre jornadas, charlas, seminarios, talleres y visitas guiadas que giran en torno a “la mujer” y al mes de marzo.

He buscado también en los registros de actividades GEMA en las memorias de actividad publicadas por el “Laboratorio Permanente de Público de Museos” y el Plan “Museos + Sociales”, accesibles on-line⁴. El carácter de la información que se encuentra en estas fuentes es bastante escueto, casi referencial. Normalmente sólo aportan unos datos básicos de referencia, como la fecha, el lugar, el título y en ocasiones una breve descripción de la actividad. Sin embargo me ha servido para establecer el mapa de las acciones GEMA, ya que el objetivo principal aquí es componer un panorama general y no realizar un análisis profundo de las mismas.

Otra importante fuente de información ha sido la constituida por los propios museos y centros de arte, ya que en general publican datos sobre las acciones educativas que ofrecen anualmente. Lo hacen sobre todo a través de notas de prensa, noticias, resúmenes de programación, históricos de actividades, boletines, noticias y memorias anuales donde se describen los programas expositivos y sus actividades paralelas. He

³ Véanse las programaciones en:

<http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/principal/mc/mujeres/2010/dia-internacional/museos.html> (2010)

<http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/principal/mc/mujeres/2011/dia-internacional/museos.html> (2011)

<http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/principal/mc/mujeres/2012/dia-internacional/museos.html> (2012)

<http://www.mecd.gob.es/dia-mujer-2013/actividades-museos.html> (2013)

<http://www.mecd.gob.es/dia-mujer-2014/actividades-museos.html> (2014)

<http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/museos/destacados/2015/dia-internacional-mujer15.html> (2015)

(Consultado el 1 febrero 2016)

⁴ <http://www.mecd.gob.es/museosmassociales/presentacion.html>

(Consultado el 8 de febrero 2016)

realizado el acceso a esta información desde los portales oficiales de los museos en Internet, que cada vez más, incluyen la información digitalizada y clasificada de forma cronológica.

Por último, también he recogido información publicada en las plataformas virtuales creadas por entidades diferentes al museo que organizan o participan en la realización de las acciones educativas. La importancia de acudir a este tipo de fuentes se debe a las características de la profesión de educadora o mediadora artística/cultural, que hace que muchas educadoras se hayan organizado en empresas o asociaciones. En ocasiones, estos colectivos informan a través de textos publicados online o en papel sobre las actividades educativas que realizan en espacios expositivos (y otros lugares) por lo que su recopilación es importante para realizar el mapeo de actividades con perspectiva de género y para conocer las características de tales actividades (objetivos, metodología, etc.).

DIFICULTADES DEBIDAS A LA POCA DOCUMENTACIÓN SOBRE LAS ACCIONES GEMA EN LOS MUSEOS

Al hilo del comentario de las fuentes quisiera mencionar la dificultad para encontrar documentación sobre la actividad educativa de los museos en general, más aun si se trata de encontrar registros específicos sobre las acciones GEMA a las que se refiere este mapeo. A pesar de que cada año se programan infinidad de acciones educativas en los museos españoles (a pesar de la precariedad que azota a estas y otras instituciones culturales) raramente se encuentra documentación detallada que dé cuenta del diseño, desarrollo o evaluación de estas actividades. Sobre esto, Aída Sánchez de Serdio y Eneritz López Martínez señalan,

“La falta de producción documental y de publicaciones es, como decíamos, un problema de los departamentos educativos de nuestro país. Es difícil encontrar algún DEAC con tiempo, recursos y legitimidad institucional suficientes como para llevar a cabo investigaciones y editar publicaciones de reflexión y debate con los mismos medios de que disponen otros departamentos museísticos.”

(Sánchez de Serdio y López, 2011, p. 211)

Según estas autoras, las fuentes de información se ven prácticamente reducidas a las jornadas y congresos sobre educación, arte y museos⁵, o las memorias anuales de cada

⁵ Los debates actuales sobre la teoría y práctica educativas en museos se han visto reflejados en las Jornadas Estatales DEAC desde que comenzaran a celebrarse en nuestro país en 1980. Según Recogen Aida Sánchez de Serdio Martín y Eneritz López Martínez en su artículo *Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural* (2011), estas jornadas “nos permiten percibir la mirada reflexiva de los propios educadores y educadoras sobre su tarea y condiciones de trabajo” (p. 206). En esta misma línea pero más recientemente, el Museo Thyssen viene organizando desde la década de 2010

las jornadas *Educa+* http://www.educathyssen.org/encuentros_e (Consultado el 1 de febrero 2016), así como el Congreso Internacional sobre Museos y Educación que ya cuenta con dos ediciones (2008, 2012) y una tercera programada para noviembre de este año 2016. Además merecen reseñarse otros encuentros que abordan en parte esta temática, como las Jornadas Internacionales de Investigación en Educación Artística, que en Valencia en 2015 llegaron a su VI edición, y las Jornadas de Formación Museológica organizadas por la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales y de Archivos y Bibliotecas

museo, en caso de que éstas se publiquen y/o se hagan accesibles. No obstante, destacan algunas publicaciones de interés en este sentido en algunos museos y centros muy concretos, como Es Baluard, Fundació Pilar y Joan Miró de Palma, Museo Patio Herreriano o MUSAC (Sánchez de Serdio y López, 2011).

DISEÑO DE LA PARRILLA DE

REGISTRO DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS GEMA

Para recopilar la información sobre las acciones GEMA de una forma sistematizada y ordenada, y con la finalidad de analizarla y compararla posteriormente, he elaborado una ficha descriptiva de cada una de las acciones que cuenta con los siguientes campos:

- Número de la actividad.

Se trata de la numeración que doy a las acciones con la finalidad de poder referenciarlas fácilmente a lo largo del mapa, ya que la lista completa se encuentra en un anexo final.

- Nombre de la actividad

Indico el título con el que el museo o centro de arte denomina la acción, tal cual consta en la documentación recogida

- Nombre del museo o centro de arte
- Lugar

En este campo señalo la ciudad donde se ubica el museo o centro de arte donde se lleva a cabo la acción

- Fecha
- Nombre de la educadora o colectivo que lleva a cabo la acción
- Breve descripción de los contenidos y objetivos

Se trata de un pequeño texto, prioritariamente compuesto por citas que reproducen fragmentos de la documentación recogida

- Fuente y/o enlace en internet

CUATRO LÍNEAS DISCURSIVAS DE

GÉNERO PARA EL ANÁLISIS Y LA CLASIFICACIÓN DE LAS ACCIONES

El objetivo de esta herramienta es registrar qué acciones con perspectiva de género se están llevando a cabo y conocer cómo son estas acciones, cuándo se realizan y qué temáticas tratan, haciendo hincapié en los discursos de género en que se inscriben, como he explicado.

Para identificar los diferentes discursos en las acciones presentes en el mapa, me he centrado el análisis en los contenidos y los objetivos de las acciones. He comprobado que, aunque la variedad es amplia, todos pueden relacionarse de una forma u otra con al menos una de las cuatro líneas discursivas propuestas por los principales programas de estudios feministas que Marian López F. Cao categoriza en su trabajo *Mulier me fecit: hacia un análisis feminista del arte y su educación* (2011). Éstas son: la

<http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/principal/novedades/museos/2013/jornadas-de-formacion-museologica.html> (Consultado el 1 de febrero 2016)

recuperación de la memoria de las mujeres y sus contribuciones a la Historia; la revisión de las formas de representación de la mujer y lo femenino en el arte; la reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales; y por último la visibilización del pensamiento y la acción feministas en la Historia y la Historia del Arte recientes.

Cabe destacar que esas cuatro grandes líneas de trabajo no constituyen categorías cerradas y que hay acciones que beben de más de un discurso, pero aun así, en general, pueden identificarse con bastante claridad.

ANÁLISIS DE ACCIONES GEMA CON LAS EDUCADORAS QUE LAS LLEVAN A CABO

UNA SEGUNDA SELECCIÓN:

LA DE LAS ACCIONES SOBRE LAS QUE PROFUNDIZAR EN EL ANÁLISIS

Una vez realizado este primer acercamiento al panorama de acciones educativas con perspectiva de género y tras constatar la existencia de acciones GEMA, se abre una segunda fase en la que quiero conocer con mayor profundidad aquellas que aborden el carácter androcéntrico de la narración hegemónica de la cultura, historia y la historia del arte, tradicionalmente representada por las propias instituciones, a través de diferentes estrategias.

Mi primera intención es explorar aquellas acciones educativas cuyos discursos incorporan acercamientos de carácter más crítico a las obras y los objetos desde el feminismo.

Para ello me enfrento a un doble problema. En primer lugar, el de establecer los criterios mediante los cuales seleccionar las acciones que presentan los discursos de género más críticos y complejos, para someterlas a un análisis más profundo.

A este respecto he considerado que las acciones más interesantes para analizar la cuestión de la perspectiva de género serían aquellas que se podrían alinear con lo que Padró (2005) denomina “narrativa cultural crítica” en los museos: Es decir aquella narrativa que entiende estas instituciones como un lugares para el debate crítico y que ofrecen “un tratamiento interpretativo polivocal” de los objetos, los cuales son considerados “portadores de múltiples significados”.

Creo que seleccionar las acciones desde esta aproximación puede ser productivo ya que, de acuerdo a sus principios, me ayudará a profundizar en el análisis de aquellas que potencian “la visión relacional y culturalista” de los objetos como producciones culturales y lugar de debate; las que promueven los “puntos de encuentro” (p. 143), buscando “difundir una nueva noción del museo como zona de controversia y contestación” (p. 143). Entiendo que este tipo de acciones son las más adecuadas para profundizar en esta investigación, porque en ellas es clara la intención de cambiar el museo y convertirlo en un lugar donde crear nuevos discursos, posibilitar la presencia de otras voces e introducir miradas críticas como la perspectiva de género feminista.

En segundo lugar, me encuentro con el problema de incorporar en este análisis el factor humano, es decir, las voces y los intereses que ha emergido a través de los sucesivos contactos con los colectivos educadoras preocupadas por la incorporación de miradas críticas en los museos y centros de arte. Estos contactos se han dado antes, durante y posteriormente a la realización del mapeo y suponen la forma principal de acceder a las

experiencias de las educadoras, desde su propio testimonio, a través del diálogo con ellas. De tal modo que los dos problemas confluyen y la elección de las acciones a analizar viene en cierta forma determinada tanto por los resultados vislumbrados a través del mapeo como por lo que estas educadoras han aportado a mi mirada sobre tales acciones.

INVESTIGAR “CON” LAS EDUCADORAS COMO OPCIÓN METODOLÓGICA FEMINISTA

Para mí, en esta investigación ha sido fundamental partir de las experiencias de las educadoras, porque son ellas las que llevan a la práctica y a menudo conceptualizan y diseñan las acciones que más tarde llevan a cabo.

Considero además, como he explicado al dar cuenta de mi posición como investigadora, que el enfoque feminista es indispensable en esta investigación y una de las formas en las que se plasma claramente este posicionamiento político es en la decisión de dirigirme directamente a las propias educadoras para que colaboren en la selección y análisis de aquellas acciones que incorporan más claramente una perspectiva de género.

Por eso, para profundizar en el conocimiento de estas acciones educativas que he considerado más relevantes, he acudido a las educadoras que las han llevado a cabo.

LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS COLECTIVOS DE EDUCADORAS

Siguiendo un planteamiento feminista, me interesa la experiencia situada de las educadoras que se encargan del cuidado de los públicos, del contacto con la sociedad y de los trabajos menos reconocidos dentro de la estructura institucional, que son además trabajos feminizados, para que de primera mano me diesen a conocer sus trabajos. Para la elección de estas educadoras he tenido que adoptar también algunos criterios que justificaran la pertinencia de incorporar sus voces a la investigación.

Cabe destacar que estas educadoras forman parte de colectivos con los que se identifican y a través de los cuales se definen y posicionan como profesionales de la educación. Una de las razones por la que me fijo en estos colectivos tiene que ver con los resultados que ha ofrecido el mapeo de acciones “GEMA”. Este mapeo me ha permitido ver que, cuando son educadoras las que conducen la actividad, aparece como referencia el nombre del colectivo en lugar de sus nombres propios. Justo al contrario de como suele suceder cuando realizan la actividad comisarios o personas con otros perfiles profesionales, a quienes sí se nombra personalmente. Otra razón por la cual me he interesado por los “colectivos” es que, aunque cada una de sus componentes tiene su propia carrera profesional, comparte con el resto del colectivo una serie de ideas que les permiten diseñar y llevar a cabo proyectos y acciones “GEMA” de forma conjunta. Esto les aporta un contexto de trabajo en equipo indispensable para ellas.

Para la selección de las participantes tengo en cuenta, también, la riqueza de su experiencia profesional. Me interesa lo que puedan aportar a esta investigación las educadoras que diseñan, realizan y evalúan sus propias acciones educativas, llevadas a cabo dentro (y fuera) del museo o centro de arte. Es importante que tengan un nivel de profesionalización como educadoras de museos, es decir, que sea ésta su actividad profesional principal o una de las más importantes.

En este sentido me interesa que su formación teórica y práctica multidisciplinar sea amplia. Me he fijado en su formación en estudios de posgrado, dentro de programas de

máster y doctorados relacionados con la educación artística, los museos y los feminismos.

Además de un perfil profesional y académico específico, me he fijado en aquellas educadoras que tienen influencia en la educación en museos actual en el contexto español. He querido contactar con quienes son y han sido agentes claves que están en activo, participan en la formación de las nuevas generaciones de educadoras en museos y universidades. Esto es, educadoras con experiencia docente, que organicen e impartan cursos y seminarios, participen en comunidades de aprendizaje en torno a contextos museísticos. También que reflexionen sobre sus prácticas a través de los estudios e investigaciones, dentro y fuera del ámbito académico y en entornos especializados. Escriben artículos en revistas académicas y realizan otro tipo de publicaciones especializadas. Que asistan a congresos y otros foros especializados donde dar a conocer sus proyectos e investigaciones. En definitiva, educadoras que contribuyan con sus experiencias a enriquecer y expandir una mirada feminista en la teoría y práctica educativa.

En este sentido, tengo en cuenta la relevancia de los colectivos a los que pertenecen en los diversos contextos geográficos donde llevan a cabo sus proyectos. Considero importante que su trabajo esté presente en museos nacionales destacados.

Del mismo modo que me he querido centrar en el análisis de las acciones GEMA más críticas, para mi investigación me ha interesado contactar con educadoras que muestren un interés especial en la introducción de pedagogías críticas y teorías feministas. He buscado ese interés a través del planteamiento de sus acciones “GEMA” recogidas a lo largo del mapeo en esta tesis y en otro tipo de proyectos educativos que escapen a los límites de lo que he denominado “GEMA” pero que comparten un interés por la incorporación de perspectivas de género desde lo educativo.

Por último, para marcar un límite temporal a su actividades, busco educadoras que hayan realizado proyectos educativos sobre género en museos y centros de arte en los últimos 10 años.

En definitiva, quisiera apuntar que la elección de estas educadoras y no otras se basa en la máxima adecuación a los criterios aquí descritos, es decir, en su relevancia profesional y su influencia en el sector con un doble motivo. Por un lado, para dar a conocer sus experiencias y poner en valor sus contribuciones al mundo de la educación en museos con perspectiva de género y, por otro lado, porque, en su calidad de personas de prestigio profesional en este campo, su testimonio y participación puede dar mayor validez e interés a las conclusiones de esta investigación.

LA RECOGIDA DE DATOS.

DISEÑO DE LAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS Y

PREGUNTAS MEDIANTE LAS CUALES ACTIVAR LAS CONVERSACIONES

El mapeo me ha permitido constatar la existencia de prácticas y actividades en diversos museos que podrían considerarse acciones GEMA. Pero me ha permitido, además, tomar conciencia de la importancia que en la realización de estas acciones tienen las educadoras que en algunos casos las diseñan, pero que siempre las realizan. Es por ello que, más allá de la constatación de la existencia de las acciones y de su ubicación en un mapa general, me surgen las siguientes preguntas:

- ¿Quiénes están llevando a cabo este tipo de acciones?

- ¿Qué caminos están abriendo estas iniciativas educativas en los museos y centros de arte actualmente?
- Y ¿cómo lo hacen?

Con tal motivo, considero que las conversaciones con las educadoras en torno a estas iniciativas pueden encender nuevas luces y suscitar más preguntas que enriquezcan esta investigación. En este momento, encuentro que puede resultarme muy útil el recurso a una de las herramientas tradicionales de la investigación etnográfica, la entrevista, ya que además me permite incorporar a las educadoras en el proceso de investigación, no sólo como informantes, sino también como acompañantes/participantes en el mismo.

Según Marín Viadel (2005):

“Cuando queremos averiguar algo de una persona lo más sencillo es ponernos a hablar con ella. Las metodologías de investigación cualitativa son formas refinadas de diálogo con otras personas para lograr entenderlas e interpretarlas en profundidad.”

(P. 231)

En este sentido, coincido con el autor en la idoneidad de realizar entrevistas a las educadoras, aunque con el matiz de que tengan una estructura flexible, de modo que puedan recoger información sobre mis preguntas en la investigación y, a su vez, abran la posibilidad de explorar otras no previstas. Estas características están implícitas en la entrevista cualitativa:

“Podemos definir la entrevista cualitativa como una conversación:
a) provocada por el entrevistador; b) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiada por el entrevistador; y f) con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado”

(Corbetta, 2007: 344)

En concreto, como indica Corbetta (2007), la entrevista semi-estructurada me ofrece un cierto “grado de libertad entre entrevistadora y entrevistada” y me permite poner en práctica la escucha atenta y el diálogo con las demás personas.

Este aspecto es primordial para mi, de acuerdo con la posición feminista que adopto durante todo el proceso. No en vano, según Marian López F. Cao (2011), la investigación feminista prefiere dialogar-con que hablar en nombre-de. Este punto me resulta muy interesante como forma de establecer las relaciones durante las entrevistas, en las que las preguntas son abiertas, intercambiamos experiencias e impresiones, yo les comento mis pesquisas, hallazgos, les apporto datos y referencias que les puedan interesar... mientras que ellas tienen la opción de hablarme de lo que más relevante les parece, según las líneas temáticas mediante las que voy guiando la conversación. Líneas que

responden a mis intereses de investigación pero que no cierran la posibilidad de encontrar nuevos interrogantes o derivas que me puedan servir para ampliar mi perspectiva sobre el tema.

La utilización de las entrevistas desde una perspectiva feminista en la investigación pone la atención en “hacer audibles las voces de las mujeres para comprender sus experiencias desde sus propios puntos de vista y los contextos sociales que dan forma a esas experiencias” (Reinharz, 1992, citado por Youngblood, 2003, p. 694).

Estas cuestiones me llevan a desarrollar entrevistas con un formato muy cercano a la charla. Para ello organizo encuentros en persona con cada uno de los colectivos seleccionados. En primer lugar, trato de dar un espacio para presentarnos, conocernos y situarnos para saber cómo hemos llegado a este momento en el que estamos hablando de su tarea educativa. En segundo lugar, planteo alguna de las líneas temáticas escogidas para iniciar la conversación. En general, aunque con algunas variaciones dependiendo de los proyectos realizados por cada colectivo, las cuestiones tratadas han sido las siguientes:

- En qué aspectos concretáis la perspectiva de género en la educación artística en museos.
- Qué acciones educativas con perspectiva de género habéis desarrollado.
- En qué ha consistido la acción ... (alguna de las acciones que ellas destacan).
- Qué fue lo que os motivó a adentraros en las teorías feministas, los feminismos...
- Qué momentos o qué situaciones os han llevado a ello.
- Cómo veis que está la situación (de la perspectiva de género en la educación y otros departamentos) en los centros donde trabajáis?
- Qué aspectos o necesidades pensáis que son más importantes o urgentes de atender.
- Cuál sería una situación ideal para la introducción de PG en vuestro trabajo en el museo.

Realizo las entrevistas-conversaciones con parejas de educadoras las cuales se refieren tanto a ellas mismas como al resto del grupo del que forman parte y con el que comparten ideas sobre su enfoque y labor educativa.

Cabe destacar el alto grado de compromiso que han adquirido todas ellas, y la colaboración prestada, facilitándome en todo momento el acceso a sus proyectos, ya que han compartido conmigo materiales, publicaciones posteriores, guías didácticas y vídeos de sus sesiones de trabajo interno.

Las entrevistas / conversaciones, junto al empleo de documentación sobre las acciones y otros proyectos educativos relacionados, me ha servido para analizar con mayor

profundidad las acciones GEMA seleccionadas. Pero, además, me ha permitido abrir el debate sobre cómo las educadoras han generado, han llevado a cabo y han valorado este tipo de acciones educativas, contextualizándolas con las circunstancias de sus trabajos y de sus vidas.

Para las conversaciones he partido del aparato de análisis creado anteriormente con el fin de identificar y clasificar las acciones recogidas en el mapa. Pero en este caso, no estoy sola, porque en el proceso de análisis me acompañan algunas de las educadoras que han participado en la elaboración y puesta en práctica de estas actividades que ahora estudiamos en profundidad. Pretendo con ello que las voces de las participantes sean el hilo que, junto a mi voz como investigadora, guíe el relato

En definitiva, los nuevos encuentros, conocimientos y amistades se van trabando con el proceso de recogida de referencias de acciones educativas para el mapeo. Estas interacciones me sirven como una forma de validar el proceso y para confirmar que voy por buen camino y que realmente muchas de las personas que se mueven en el entorno académico, educativo-museístico y activista social son las que se encuentran realizando las acciones educativas objeto de esta tesis.

Pero ocurre que, conforme voy tratando con ellas y profundizando en el análisis de las acciones que estudiamos, en un proceso de *reflexión en la acción* (Schön, 1983), me voy percatando del interés que tiene su voz y su participación en la introducción de la PG en dichas actividades. De modo que se va haciendo urgente y necesario en la investigación ampliar el foco del problema para recoger toda la experiencia y protagonismo que estas educadoras tienen justamente en aquello que constituye mi objeto de estudio, es decir las propias acciones GEMA. Es de este modo como la investigación entra en una tercera fase, no prevista en un principio, pero que ahora considero completamente necesaria.

MIRANDO A LAS EDUCADORAS COMO DERIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Aunque mi interés primero es guiar el foco de la conversación hacia las acciones GEMA, a lo largo de las entrevistas me doy cuenta de que una y otra vez hablamos sobre cómo se articulan las vidas y deseos personales de las educadoras con sus propuestas educativas.

Mi interés, en consecuencia con esta actitud de darles cabida en la investigación, se va desplazando paulatinamente hacia profundizar en quiénes son ellas, cuáles son sus carreras profesionales y sus vidas abundando en los aspectos relacionados con la formación y experiencias previas como educadoras. Cada vez me parece más pertinente en mi investigación indagar sobre cuáles han sido los trayectos que les han llevado a dedicarse a la educación en museos y, sobre todo, cuáles son los puntos comunes en todas ellas.

Además me interesan los motivos que les invitan a reflexionar sobre el género, sus procesos de trabajo, los proyectos más importantes llevados a cabo y cuáles son las características de estas acciones. Qué contenidos han trabajado, qué metodologías han empleado y quiénes han participado en ellas.

Por último, reparo en la importancia de reflexionar sobre cómo ellas ven su tarea profesional en relación con la institución museo, cuál es el papel del colectivo, cuál el del museo, con qué oportunidades y dificultades se han encontrado, qué aspectos cambiarían o qué se puede mejorar. Así, las conversaciones derivan en todos los casos

hacia cuál es su situación laboral como educadoras o artistas-educadoras y cómo influye ésta en sus vidas. Asimismo son de especial relevancia los comentarios sobre las posibilidades y reticencias que existen actualmente en los museos y centros de arte para realizar acciones GEMA.

En este sentido, observo las diversas alteraciones y tensiones que se dan en el seno del museo o centro de arte al introducir voces críticas en las grietas del discurso oficial del arte. También me parece interesante saber qué papel juegan las educadoras bajo la figura de colectivo dentro de la jerarquía del museo y qué aspectos se podrían mejorar en esta relación. Por último la interacción personal a la que me conduce cada conversación me hace sintonizar con una de sus inquietudes más urgentes y plantear así dedicar un pequeño espacio en la investigación para imaginar junto a las educadoras participantes en ella cuál sería su situación ideal como trabajadoras del museo o centro de arte.

Así, como consecuencia de las conversaciones, me encuentro con que el foco de interés se desplaza de las acciones GEMA que las educadoras han llevado a cabo hacia las educadoras mismas. Esto me lleva a centrar mi análisis sobre fundamentalmente tres facetas de su experiencia:

- Qué entienden las educadoras por perspectiva de género.
- Cómo aplican en la práctica esa idea de PG cuando realizan sus acciones en el contexto del museo o centro de arte.
- Cuál es su punto de vista y valoración sobre la situación de la introducción de perspectivas de género en los museos y centros de arte a través de los ámbitos educativos de estas instituciones, cuáles son las posibilidades actuales de materializar esa mirada según sus vivencias e intuiciones al respecto.

Mi interés al distinguir estas tres facetas es conocer sus experiencias en tanto que son parte de su trabajo y su vida, es decir, tienen que ver con sus motivaciones, intereses, implicación, aprendizajes “no formales” que les conducen a incorporar innovadoras miradas feministas en su trabajo. Es una manera no prevista al principio, pero realmente enriquecedora de mi propósito investigador.

EL ENCUENTRO CON LAS EDUCADORAS

Atendiendo a que la colaboración de las educadoras ha sido un aspecto importante de la investigación, creo que es interesante explicar cómo ha sido el proceso de la formación de las redes y relaciones con ellas y sus colectivos.

Mi primer contacto con grupos de educadoras se da a partir de mi experiencia personal previa como educadora, en el último año de carrera universitaria, en Fundació Vila Casas en Barcelona. Ello me posibilita entrar tempranamente en contacto con la estructura y funcionamiento de la educación en museos. Un poco más tarde, al iniciar la tesis leo y analizo diversas publicaciones, programas educativos en museos y centros de arte, comunicaciones en congresos y artículos académicos, muchos de ellos realizados en su totalidad o en parte por educadoras de museos.

Es así como descubro el trabajo de Las Lindes y Colektivof en el Centro de Arte 2 de Mayo. Al documentarme sobre las publicaciones relacionadas con la educación en el Ca2M, identifico la conexión de Colektivof con el proyecto de *Estudio de los fondos de los museos desde una perspectiva de género*, de Marian López F. Cao. Eva y Yera (Colektivof) participaron en este proyecto de investigación, una de las grandes referencias en esta tesis sobre la introducción de perspectivas de género en los museos españoles. Concretamente en el estudio de los fondos y catalogación de obra en los almacenes del Museo del Prado.

A la vez, comienzo a asistir y participar en congresos y jornadas especializadas donde conozco a otras educadoras interesadas en la incorporación de perspectivas de género a la educación en museos de arte. Gracias a ello se dan varios felices y productivos encuentros.

Por ejemplo, gracias a que puedo participar en el *I Congreso Xénero, Museos e Arte* escucho la comunicación reivindicativa de Mariola Campelo (actualmente educadora en el Museo Thyssen de Madrid) quien investiga y reflexiona sobre la precariedad de su profesión como educadora y la necesidad de activación social del gremio en ese sentido. En este mismo congreso tengo la suerte de conocer a Aurora Lema, educadora del colectivo Medusa Mediación, con quien rápidamente conecto y me cuenta en detalle su experiencia en el proyecto *¿Quién da la vuelta a la tortilla?*, una referencia imprescindible en esta investigación.

Mi encuentro con la problemática laboral y las reivindicaciones de las educadoras de museos se produce también por otros medios: son varias las ocasiones en las que puedo conocer las iniciativas que algunas educadoras están llevando a cabo sobre sus condiciones de trabajo en varios museos de la geografía española a través de la publicación de manifiestos en internet y la recogida multitudinaria de firmas.

Para la conformación de la red de relaciones sobre la que se ha ido armando la investigación ha resultado muy útil, igualmente, la información que circula en mi entorno más cercano (mi universidad, EDARTE el grupo de investigación al que pertenezco, los museos y centros cercanos). El contacto directo con estas instituciones, colectivos y personas también me ayuda a afianzar mis primeras intuiciones sobre los centros/museos paradigmáticos en la introducción de perspectivas feministas como Montehermoso o MUSAC, hacia dónde me interesa mirar, o los colectivos de educadoras Artaziak y Bitartean. Es precisamente gracias a Betisa San Millán y Nerea de Diego, de Bitartean, como accedo a su vez a otro colectivo, cuyas acciones ya conocía y constaban en el mapeo, Les Salonnières. Todas estas conexiones personales y académicas resultan por lo general altamente prolíficas. Pero en este proceso también curso invitaciones y mantengo conversaciones y encuentros con otras compañeras educadoras, que finalmente deciden no participar en esta investigación, a pesar de que considero que sus trabajos también son muy interesantes.

PRESENTACIÓN DE LOS COLECTIVOS DE EDUCADORAS

A continuación presento a cada uno de los cinco colectivos de educadoras que he seleccionado atendiendo a una descripción técnica del colectivo, que comprende los nombres, contextos de trabajo y formación. Además, recojo desde sus páginas web oficiales sus palabras sobre cómo se definen, qué enfoque dan a su labor profesional y cuáles son sus líneas de trabajo de acuerdo con sus intereses en el ámbito educativo. También incluyo información sobre su experiencia como educadoras, los programas de

actividades previas y actuales más destacados, programas que realizan, su incidencia en el ámbito de la educación en museos y centros de arte a través de la investigación y la formación y la difusión del conocimiento que llevan a cabo. Por último incluyo una imagen de sus plataformas web activas actualmente.

ARTAZIAK

El colectivo Artaziak está formado por 3 mujeres: Andrea Arrizabalaga Lasa, Maider Urrutia Goñi, Ana Revuelta Andres. Principalmente desarrollan su trabajo en museos y centros de arte en el contexto vasco, aunque también trabajan desde la educación artística en otros espacios, como centros educativos, el espacio público y otros espacios de formación no reglada gestionados por diversos ayuntamientos.

Las propuestas educativas que llevan a cabo son variadas, trabajan desde la educación artística y la implicación del cuerpo, desde una perspectiva construccionista, coeducativa y con una finalidad crítica y de transformación social.

Ellas se definen a sí mismas como colectivo en su página web. Utilizan tanto el castellano como el euskera para presentarse:

“¿Qué es Artaziak? Artaziak es una iniciativa que trabaja en el ámbito de la educación y la mediación cultural.

Empleamos las producciones artístico-culturales como herramienta para el aprendizaje y el desarrollo individual y colectivo. Entendemos la educación como un intercambio, construcción y aprendizaje común.

Nuestra labor es de carácter social; parte de la diversidad cultural y de la diferencia y contribuye al fomento del sentido crítico en las personas, con el objetivo de producir cambios sociales, políticos y culturales.”⁶

Uno de las bases fundamentales del planteamiento educativo de Artaziak es la incorporación del cuerpo a los procesos de aprendizaje. Muchos de sus proyectos anteriores y actuales tratan la relación entre la danza y otras formas de expresión corporal con la educación artística. Esta característica propia en sus propuestas educativas les facilita la trasgresión de los límites del museo o centro de arte como contextos donde trabajar, llegando a institutos, ikastolas y escuelas. Por ejemplo, comentan en su web: “a partir del año 2012 comenzamos las propuestas de mediación del BAD (Festival de Teatro y Danza Contemporánea de Bilbao) interviniendo en el Instituto de Ibarrekolanda mediante el planteamiento de talleres en el aula.”⁷

Como puede observarse en su web, Artaziak extienden la importancia de implicar los cuerpos en todas sus actividades educativas, las cuales circunscriben a diferentes líneas de trabajo. Una de ellas es *Museoak eta ekosistemak* (museos y ecosistemas) en la que engloban los proyectos educativos realizados específicamente para museos y centros de arte. Según señalan, en su trabajo como educadoras de museos parten de una idea concreta de institución: “pensamos el Museo como ecosistema, en el que surge la

⁶ Aquí sólo muestro la parte de los textos presentes en la web en castellano.

Véase <http://artaziak.com> (Consultado el 1 de marzo 2017)

⁷ Véase <http://artaziak.com/BAD-MEDIAZIOA> (Consultado el 1 de marzo 2017)

necesidad de articular las relaciones entre los organismos (colectivos, personas, públicos, barrio,...) en un mismo hábitat.”⁸

En este marco se ubica el trabajo que realizan desde 2008-2012 en el Centro Cultural Montehermoso. Artaziak ideó, gestionó y desarrolló la actividad del DEAC durante 5 años, periodo en el que Montehermoso se erigió como un lugar emblemático y de referencia para el desarrollo de políticas feministas en torno al arte. En gran medida esto fue gracias a la incorporación de cuotas paritarias y discursos feministas en la programación expositiva y de actividades bajo la dirección de Xabier Arakistain (2007-2011).

Además de su larga etapa como educadoras en Montehermoso, Artaziak desarrolla proyectos educativos para museos y centros de arte como Fundación Museo Oteiza en Navarra, Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo Artium en Vitoria, Sala Rekalde en Bilbao, Museo Guggenheim Bilbao, Fundación Pilar y Joan Miró en Mallorca, y Tabakalera Centro Internacional de Cultura Contemporánea y Museo San Telmo ambos en San Sebastián. Actualmente continúan su andadura en Tabakalera donde forman parte del equipo educativo junto con Transductores, otra entidad también reconocida y de referencia en la introducción de pedagogías críticas y feministas en el ámbito educativo de los centros de arte. En su web, Artaziak definen su trabajo actual como mediadoras de la siguiente manera:

“Entendemos la mediación como una fuente de investigación y producción de saberes, y centramos las políticas en el desarrollo de programas situados en colaboración con las diversas formas de creación y modos de relación ciudadanos. Para ello la mediación se insertará en las sinergias, ritmos y saberes de cada contexto e incitativa con la que colaboremos pensando en modos de trabajo en red y de producción de saberes colectivos.”⁹

En el periodo de trabajo en Montehermoso, las educadoras de Artaziak no se limitaron a trabajar con el público general, sino que también lo hicieron como educadoras de educadores. En 2010 el Centro ofertó unas prácticas para trabajar de mayo a agosto codo con codo con este colectivo de educadoras. Se ofrecía una beca, formación, prácticas de trabajo teórico (dosieres, unidades didácticas) y colaboración en las tareas prácticas (visitas, actividades educativas) llevadas a cabo en el propio Centro.

Asimismo, en su faceta de formadoras de formadores, algunas de sus actividades se dirigen a perfiles variados. En este sentido, entre 2012-2013 llevan a cabo el curso *Aprendiendo con el arte y la cultura visual* enmarcado dentro del programa *GARATU*, del Gobierno Vasco. Éste se dirige a profesorado de educación primaria y secundaria, relacionado con la enseñanza de las artes plásticas y visuales. Durante el mismo curso académico 2012-2013, realizan otro programa de formación al profesorado en Montehermoso, titulado *Aportando Sentido*. Según la web estaba:

“Dirigido a profesorado, educadores y educadoras, estudiantes de magisterio, estudiantes de Historia y de Historia del arte. Actividad pensada para ofrecer formación en educación artística y cultura visual a la

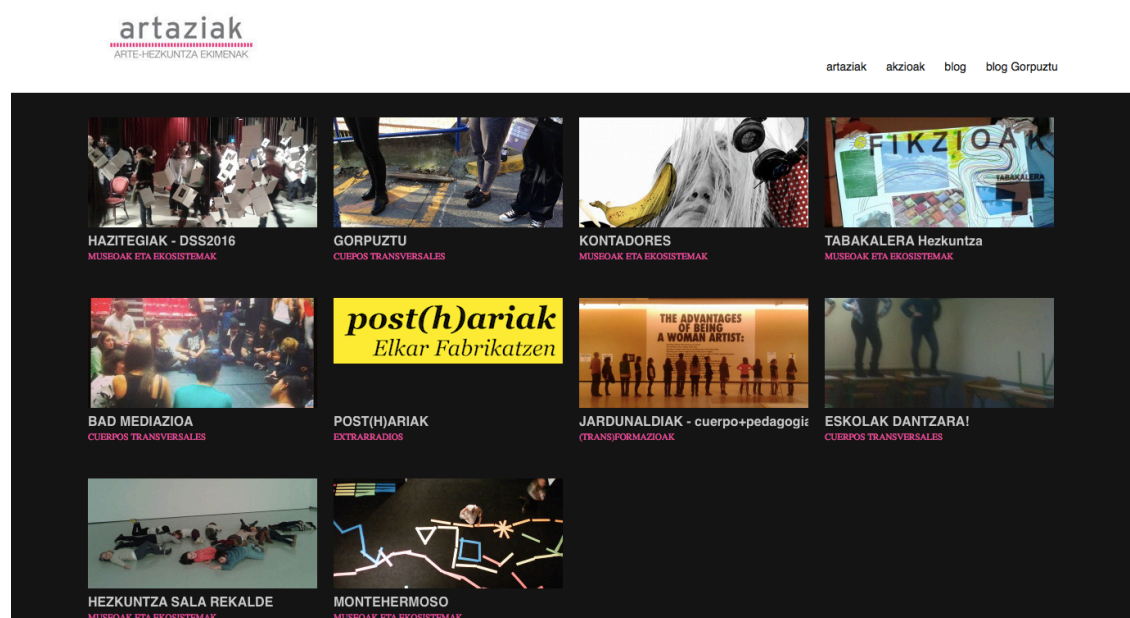
⁸ Véase <http://artaziak.com> (Consultado el 1 de marzo 2017)

⁹ Véase <http://artaziak.com/TABAKALERA-Hezkuntza> (Consultado el 14 de febrero 2017)

comunidad educativa en los diferentes ámbitos. Durante cuatro sesiones teórico-prácticas conoceremos las posibilidades educativas a partir de las producciones artísticas contemporáneas. Las exposiciones del Centro nos servirán de ayuda para poner en práctica las herramientas y estrategias trabajadas durante las sesiones.”¹⁰

Artaziak contextualiza ambas propuestas dentro de *(TRANS)FORMAZIOAK* una línea de acción que, según ellas: “...surge de la necesidad de repensar la educación artística tradicional y proponer alternativas y vías de transformación.”¹¹

Estas educadoras reflexionan sobre sus prácticas a través de proyectos de investigación como *Museum Mediators*¹². Asimismo participan en *Voces con Alas críticas*, una publicación posterior derivada de este proyecto y coordinada por Carla Padró y Paola Villanueva.



MEDUSA MEDIACIÓN

Medusa Mediación es un colectivo formado por cinco personas. Ahlam Elena Azzedín es gestora cultural, curadora independiente y artista. Estudió bellas artes en la Universidad del País Vasco de Bilbao, y desde el año 2004 combina su actividad profesional en el campo del diseño con el arte contemporáneo: prácticas artísticas, gestión cultural, comisariado, con un especial interés en la vertiente educativa y social del arte.

Aurora Lema es diplomada en trabajo social por la Universidad de Murcia y licenciada en antropología social y cultural por la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha

¹⁰ Véase http://www.montehermoso.net/pagina.php?m1=&m2=&m3=&id_p=852 (Consultado el 20 de marzo 2014)

¹¹ Véase <http://artaziak.com/akzioak> (Consultado el 14 de febrero 2016)

¹² Véase <http://museummediators.eu> (Consultado el 10 de marzo 2017)

desarrollado varias investigaciones asociadas al patrimonio inmaterial y estudios etnográficos y posee una larga trayectoria como educadora en el ámbito del arte contemporáneo y el desarrollo de sociedades.

Rafael Pedrosa es licenciado en bellas artes, máster en gestión y producción artística y con una amplia experiencia en intervención socio-educativa, para diversos colectivos. Ha trabajado en los departamentos de producción y educación para diferentes fundaciones y proyectos artísticos y culturales.

Patricia Raijenstein es licenciada en historia del arte por la Universidad Complutense de Madrid, con amplia experiencia en didáctica contemporánea en museos y especializada en la didáctica de la cultura visual desde diversos puntos de vista (diseño gráfico, historia del arte, antropología de la imagen, bellas artes). Considera la educación como un campo de acción y reflexión fundamental a desarrollar en los museos, centros culturales y espacios creativos.

Por último, Giulia Sacchi es profesora de italiano, gestora cultural y educadora. Su formación se ha desarrollado en el ámbito lingüístico y cultural: didáctica de las lenguas, educación artística, políticas culturales, sociología del arte, antropología y patrimonio. Ha llevado a cabo proyectos artísticos y educativos en diferentes contextos, experimentando metodologías de diálogo abierto y de aprendizaje compartido.

Según puede observarse en la presentación que Medusa Mediación hace en su web¹³, estas educadoras parten de una visión construccionista del conocimiento y se preocupan por “abrir las posibilidades del imaginario individual y colectivo” a través de la revisión crítica de los discursos y las imágenes de la cultura visual que entienden como elementos que construyen nuestra identidad. Entienden el aprendizaje, según ellas mismas afirman, “como una herramienta fundamental para la transformación y emancipación social que involucre el individuo a nivel físico, emocional, intelectual y social”. En su trabajo con diferentes instituciones y colectivos plantean el objetivo de transformar las prácticas educativas contemporáneas “adaptándolas a los tiempos que vivimos [...] imaginando, dialogando y experimentando conjuntamente.”

En 2010 Aurora, Rafael, Giulia y Patricia coinciden llevando a cabo la labor educativa de *Manifesta 8*¹⁴, una bienal de arte internacional itinerante. Trabajan juntas por primera vez como parte del equipo de mediación y a partir de entonces se consolidan como colectivo de educadoras.

Medusa Mediación emprende su actividad en Murcia, un contexto geográfico en que la educación en museos está gestionada de manera centralizada Dirección General de Bienes Culturales de la Región de Murcia¹⁵. Esto significa que éste mismo organismo diseña, gestiona y produce la programación de diferentes museos emblemáticos de la región: Museo Arqueológico, BBAA, Conjunto Monumental de San Juan de Dios, Museo Santa Clara, Museo Salzillo, Museo Regional de Arte Moderno de Cartagena, Museo “El Cigarrero” de Mula y Museo de la música étnica en Barranda:

“...por medio de este programa, se incorpore la visita a los Museos a la programación de la actividad docente y que el profesorado tenga total

¹³ Véase <http://medusamediacion.com> (Consultado el 1 de marzo 2017)

¹⁴ Véase <http://manifesta8.com/manifesta/manifesta8.equipo> (Consultado el 01 de marzo 2017)

¹⁵ Según aparece en la web institucional, se guardan registros de las programaciones educativas desde 2006-2007 hasta hoy. Sin embargo, las programaciones de los cursos 2009-10, 2010-11 y 2011-12 no están disponibles. Para mayor información sobre la programación educativa en museos en Murcia, véase <http://www.museosdemurcia.com/museos/museos.Educacion> (Consultado el 1 de marzo 2017)

libertad para integrarlo en las materias y en el momento de su planificación que lo desee.”¹⁶

Además, Medusa Mediación programa acciones educativas en otros lugares de la Región de Murcia, como el Centro Cultural Puertas de Castilla, CENDEAC o en MUBAM, donde realizan actividades, como *La ventana abierta*¹⁷ (2011) en pro de los Derechos de la Infancia, *Hoy no es domingo* (2011) una conferencia-taller sobre la mediación educativa y *Memorias Celuloides* (2012-2013) sobre la recuperación y puesta en valor del cine doméstico.

Es a partir de 2012 cuando da inicio el proyecto nacional *¿Quién da la vuelta a la tortilla?* en el que participan instituciones y espacios expositivos diversos en Lugo, León y Murcia.

Medusa Mediación difunden sus y guías didácticas participando en congresos y seminarios especializados. Aurora Lema, componente del colectivo, presenta las guías didácticas *Acércate* y *Volteando. Santi y Noa te enseñan el museo* en el I Congreso Museos y Xénero, Museos e Arte (2013) en Lugo. El colectivo también participa en el *II Congreso Internacional “Los Museos en la Educación. De la acción a la reflexión”*, que se celebró en el Museo Thyssen – Bornemisza los días 21, 22 y 23 de noviembre de 2012. Allí presentan un vídeo creado para la ocasión que plantea esta pregunta: ¿cómo puede el museo o la historia del arte colaborar en la transformación de este discurso?. Entre las reflexiones que proponen está la necesidad de abrir el museo a la sociedad, la priorización de la acción educativa en los museos “por encima de las labores de conservación o investigación y vincular todas sus tareas a la estrategia educativa”, así como la producción de conocimiento colectivo. También participan en el seminario *En torno a Genealogías feministas en el arte español: 1960-2010* que fue organizado de manera conjunta entre el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y el MUSAC de León a propósito de ésta exposición, la cual tuvo lugar entre el 24 de junio de 2012 y 24 de febrero de 2013.

¹⁶ Véase <http://www.museosdemurcia.com/museos.Educacion> (consultado 01/03/2017)

¹⁷ Véase

[http://www.museosdemurcia.com/museos.educativa?museo=museo-de-bellas-artes-de-murcia\(mubam\)&id=2](http://www.museosdemurcia.com/museos.educativa?museo=museo-de-bellas-artes-de-murcia(mubam)&id=2) (consultado 01/03/2017)



MEDIACIÓN CULTURAL



PROYECTOS

VISITA AL MUBAM DEL MASTER DE INNOVACIÓN EDUCATIVA
GUÍAS DIDÁCTICAS GÉNERO Y MUSEOS
MEMORIAS CELULOIDES EN CENDEAC
¿QUIÉN DA LA VUELTA A LA TORTILLA?
GÉNERO EN TRES MUSEOS PROVINCIALES
¿QUIÉN ERES Y QUIÉN TE ENVIA?
EDUCATHYSSEN
REFLEXACIÓN LAB-MURCIA
UNA VENTANA ABIERTA - MUBAM
HOY NO ES DOMINGO - EDUCACIÓN EN MUSEOS - OJÓS
BBLAB - ESCUELAS INFANTILES

Guía infantil y para adolescentes de género en Museos



INFO

¿quiénes somos?
miscelánea reflexiva
nos gustan
contactos
prensa
fuentes

COLEKTIVOF

Según publican en su web, Colektivof está compuesto por Eva Garrido y Yera Moreno, quienes:

“trabajan juntas desde 2007 en proyectos que buscan generar procesos y espacios híbridos donde las fronteras entre distintos lenguajes artísticos se diluyan y desestabilicen. Sus trabajos abordan, desde el feminismo, la relación que establecen los cuerpos con el tiempo y los espacios, planteando nuevas formas de experimentar lo cotidiano que subviertan la realidad normativa. Estos trabajos se materializan en diferentes formatos como *performances*, instalaciones, workshops, archivos fotográficos, vídeos, exposiciones y proyectos de investigación.”¹⁸

Yera Moreno es licenciada en filosofía y doctora por la Universidad Complutense de Madrid, con la tesis *Reformulando la noción de sujeto desde el feminismo: de las propuestas teóricas a las prácticas artísticas* (2016). Yera Moreno ha realizado publicaciones académicas en revistas de investigación como *Dossiers feministes*, *Arte y Políticas de identidad* y *Política y Sociedad* paralelamente a su actividad como artista-educadora en Colektivof. Eva Garrido es licenciada en Bellas Artes, en la especialidad de pintura por la Universidad Politécnica de Valencia y Master en Feminismo y Género por la Universidad Complutense de Madrid.

Ambas desarrollan su actividad profesional principalmente en la Comunidad de Madrid. Participan en seminarios y conferencias como los *Cursos de verano del Escorial* (2006) y publican en la revista canaria *Trazos, Horizontes y Alisios* (2007). También realizan talleres para el Instituto de la Mujer en Madrid y áreas de igualdad de diversos ayuntamientos, coordinando talleres de sensibilización de género en la EHU- UPV

¹⁸ Véase: <http://colectivof.com> (Consultado el 1 marzo 2017)

(2007-2008) y co-diseñando e impartiendo contenidos en el *Título Extensivo Universitario en Intervención social con perspectiva de género*, en la Universidad de Valladolid (2007).

Las educadoras de Colektivof son pioneras en el desarrollo de pedagogías *queer* en espacios museísticos y centros de arte. Principalmente han trabajado en el DEAC del Centro de Arte 2 de Mayo (CA2M), pero también en departamentos educativos en el Museo del Prado, MNCARS, MUSAC o Centro Cultural Montehermoso y en el espacio público, con proyectos como *Itinerancias* (2010-2011). Desde propuestas cercanas a la investigación-creación artística, a través del vídeo, la fotografía y la *performance*, abordan conceptos muy diversos, como la precariedad (2010-2012), la memoria y los relatos de vivencias (2009-2010), los imaginarios alternativos en el mundo deportivo (2012) y el género epistolar hibridado con prácticas de video-arte (2012).

En los últimos años destacan algunas de sus propuestas como *Espacio acción*, un proyecto en torno a las pedagogías críticas desde una perspectiva feminista y *queer*, llevado a cabo en el Centro Comarcal de Humanidades Sierra Norte, La Cabrera (Madrid), en 2014. Según publican en el blog del proyecto, se trata de:

“Un proceso de investigación en torno a las relaciones entre cuerpo-escuela y las distintas normativas que articulan esta relación. Las artistas proponen un trabajo de acción/construcción/ocupación en la sala de exposiciones, desde y con los cuerpos, jugando con el desplazamiento de un aula.”¹⁹

También es de gran interés uno de sus proyectos más recientes, titulado *Venus. Remakes Feministas*, ganador de la convocatoria de proyectos MAV para la *Bienal Miradas De Mujeres 2016*. Según consta en la web del CA2M, se lleva a cabo en el este centro los días 8, 9 y 10 de junio de 2016 y propone: “a través del trabajo con la *performance*, reapropiarnos de múltiples obras, tanto clásicas como contemporáneas, que han configurado la mitología del genio del artista y estructurado esas dos posiciones antagónicas de sujeto/objeto.”²⁰

Tanto Eva Garrido como Yera Moreno realizan también dentro de Colektivof una amplia labor de investigación, formación y difusión del conocimiento dentro y fuera de la academia. En el CA2M participan activamente en Las Lindes, que se define como un grupo de investigación y acción sobre educación, arte y prácticas culturales:

“Las Lindes surgió en el año 2009 como respuesta a una inquietud compartida por distintos agentes de la educación que se enfrentaban a la dificultad de generar un relato diferente al dominante sobre las prácticas educativas críticas al tiempo que intuían la necesidad de construir una comunidad educativa que reflexionase sobre la esencia de la educación.”²¹

En el marco de esta universidad popular realizan dos sesiones de trabajo tituladas *Prácticas y Teorías Queer en el Ámbito Educativo* el 14 de marzo 2013 y *Pedagogías*

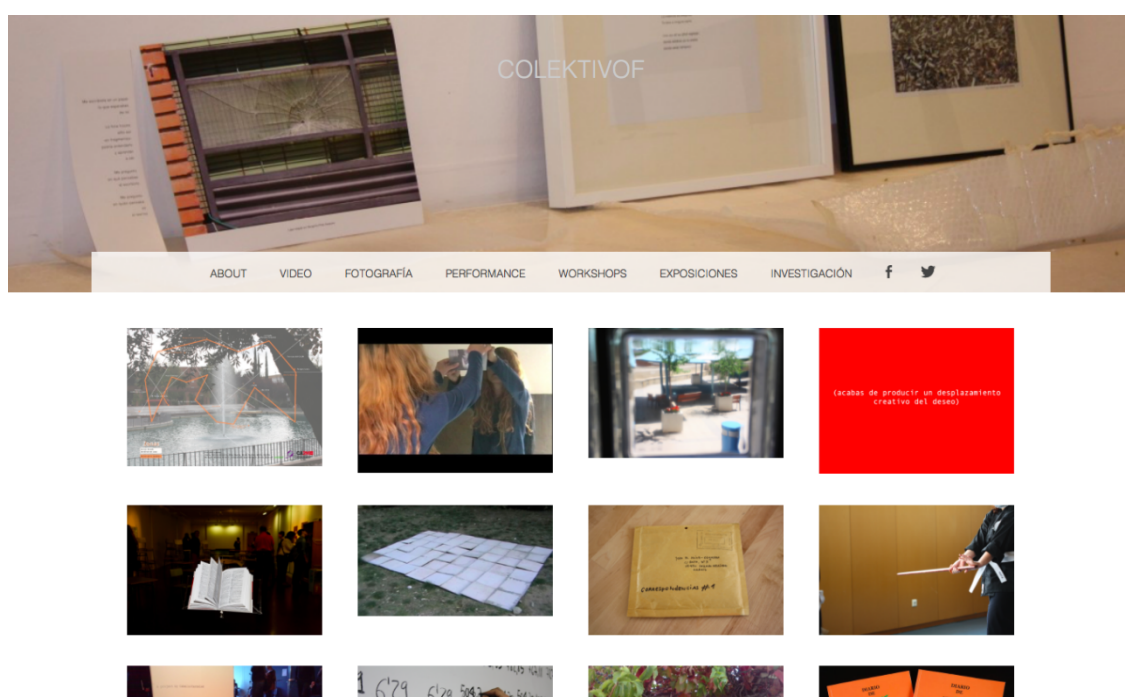
¹⁹ Véase: <http://espacioaccion.wordpress.com/>. (Consultado el 1 de marzo 2017)

²⁰ Véase: <http://www.ca2m.org/es/colaboraciones/item/2497-bienal-miradas-de-mujer> (Consultado el 1 de marzo 2017)

²¹ CA2M (2013) Folleto de la sesión *Pedagogías queer. Educación y diversidad sexual*, 27 de junio de 2013

queer. *Educación y diversidad sexual* el 27 de junio de 2013 junto con otras y otros profesionales del mundo educativo y de la investigación, como Lucas Platero, Virginia Vilaplana, Pablo Martínez, Victoria Gil-Delgado, Marta de Gonzalo y Maria José Ollero entre otros.

Las Colektivof participan en proyectos de investigación, como *Un análisis de los fondos del Museo del Prado desde la perspectiva de género* (2011), *Patrimonio en Femenino* en colaboración con el Ministerio de Cultura (2010-2011) y *Deconstruyendo espacios. Feminismo, arte y urbanismo en el Estado español* (2008) en Montehermoso. Asimismo realizan ponencias en seminarios especializados en museos y universidades. Junto a Silvina Monteros Obelar y Silvia García Segovia, publican una guía didáctica titulada *El diálogo intercultural a través del arte* (2009) editada por Cruz Roja Española, que explora las relaciones entre arte, género e interculturalidad.



LES SALONNIÈRES

Les Salonnieres es un colectivo fundado en 2006 y compuesto actualmente por las artistas y educadoras Ester G. Mecías, Cèlia Prats, Meritxell Romanos. En un principio también forman parte del mismo Marta Xibillé y Laura Cardona, que por diversos motivos dejaron el colectivo. Tanto Ester como Cèlia y Meritxell cursan Bellas Artes en la Universidad de Barcelona y desde entonces, según explican en su web, han sido “proyecto residente” en varios centros culturales y artísticos como Can Xalant, Centro de Creación y Pensamiento Contemporáneo de Mataró (2007-2009), artistas residentes en Experimentem amb l’Art (2010-2012), en elclimamola, Agencia de Proyectos Artísticos (2012) y La Bonne - Centro de Cultura de Mujeres Francesca Bonnemaïson (2013-2015).

Les Salonnieres se definen como “artistas indisciplinados que creamos espacios de posibilidad desde la intimidad, la complicidad y el juego” [...] Somos site-specific, en formatos y contenidos. Nos decantamos por el “juego” que viene del latín “iocalis” (alegría) que significa “hacer las cosas con placer”. Su acción pedagógica, según explican en su web, gira en torno a tres conceptos fundamentalmente: *performance*, creatividad e identidad, que se trasladan a la práctica de forma transgresora y poco ortodoxa: “trabajamos desde la pedagogía, la acción, el cuerpo, el movimiento, la subversión, el gamberismo, la interpelación y la participación de los públicos.” Así, se posicionan abiertas al debate, la implicación emocional y la creación como educadoras: “reivindicamos una formación creativa y no una formación reproductiva. Creando espacios donde se respire el diálogo y el debate, la diferencia y la igualdad, la emoción y la imaginación.”²²

El colectivo Les Salonnieres tiene un amplio currículum de propuestas artístico-educativas-performativas que empieza con su fundación en 2006. Principalmente llevan a cabo acciones en el contexto geográfico catalán, pero también se extienden al resto del Estado y fuera de sus fronteras en Berlín, Bogotá o Cali (Colombia), donde han desarrollado la residencia de investigación *Locombia* (2015-2016). Han desarrollado proyectos en museos, como Can Palauet, Museu del Disseny y Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA), centros de arte como Centre Arts Santa Mònica, Can Xalant, MUSAC, Can Xalant, NauEstruch y Fundació Tàpies.

Algunos de sus proyectos están enmarcados en programas a largo plazo, como *Zona Intrusa* (con institutos de secundaria en Mataró entre 2010 y 2012) y *El Ritual* que cuenta con 13 acciones llevadas a cabo entre 2012 y 2015²³.

Les Salonnieres participan en seminarios, en programaciones formativas de posgrado y foros especializados, como I Encuentro de Profesionales de la educación en museos y Centros de Arte Contemporáneo en MUSAC (2010), *Jornadas de Producción Cultural Crítica en la Práctica Artística y Educativa Actual* (2010), *II Simposio de innovación educativa en el CosmoCaixa* (2011) y *QUAM 2012 Mecanismos de Porosidad. Arte-Educación-Territorio* (2012). Realizan ponencias-conferencia, difundiendo sus acciones artístico-educativas y realizando comunicaciones en las universidades de El Salvador, en Buenos Aires (2010) y Girona (2011). Publicado sus experiencias, por ejemplo en la revista *Doula Recerca Dones* de investigaciones feministas en 2008, bajo el título *Salonnieres*.

Del mismo modo que el colectivo Artaziak, Les Salonnieres participan en el proyecto de investigación *Museum Mediators* y la publicación *Voces con Alas Críticas* anteriormente presentados. Participan también como ponentes en el proyecto *VACA* del colectivo Bitartean, donde repasaron su trayectoria y presentaron la sexta edición

²² Véase <https://www.lessalonnieres.net/accion-pedagogica> (Consultado el 1 de marzo 2017)

²³ Las diferentes ediciones de *El Ritual* han sido “Preritual elclimaXmola” (2012), “Ritual 01 La pregaría” (2012), “Ritual 02 Mirror reflection” (2012), “Ritual 03 Orgasmic Concert” (en curso), “Ritual 04 Happy V-Day” (2013), “Ritual 05 Lick, Lick, Lick” (2013), “Ritual 06 Invocació a l'Orgasme Total, Orgasme Sideral” (2013), “Ritual 07 Inspection Reflection” (2013), “Ritual 08 Salve Vagina” (2014), “Ritual 09 Orgasme Sideral” (2014), “New Ritual The exhibition” (2015), “New Ritual Live Lick, Lick, Lick” (2015) y “New Ritual Mirror Reflexion” (2015). Véase documentación sobre los eventos en <https://www.lessalonnieres.net/el-ritual> (Consultado el 01/04/2017)

de su proyecto *Zona Intrusa*. Más recientemente, participan en el programa de divulgación del conocimiento *TEDx Barcelona Women* en 2015²⁴, con la *Artformance* “*On (Solar) Fire*”



Les Salonnieres

PROD Couchsurfing

PROJECTES

PRESS KIT

CONTACTE



En la actualidad Les Salonnieres somos: Ester g. Mecías, Cèlia Prats Toran y Meritxell Romanos Bayés que trabajamos juntas desde hace 9 años. Nos clasificamos como artistas indisciplinadas; nos gusta experimentar con distintos formatos y lenguajes entre las Artes Visuales, el Movimiento, la Artformance, la Música, y el Artivismo.

Confluimos entre prácticas performativas, planteamientos post-feministas y pedagogía expandida. Utilizamos el cuerpo, el juego, la subversión, el gamberrismo y la participación del público en nuestras acciones. Entendemos que el empoderamiento crítico de la realidad social no está reñido con nuestra facultad de aprehenderla lúdicamente.

Para nosotras la vida es un juego. Elevamos el juego a una actividad colectiva mayor, y lo utilizamos como mecanismo para la recreación de lo social, apropiándonos de este siglo XXI; que es el siglo de la performatividad, como dispositivo central de creación de sentido.

Nuestro secreto es disfrutar con lo que hacemos. Nuestro arte se activa con las personas que acompañais nuestras acciones.



BITARTEAN

El colectivo Bitartean está compuesto por Betisa San Millán, Nerea de Diego y Jyiotima Barrenetxea, quienes colaboran en ocasiones con otras artistas y educadoras.

Nerea de Diego es licenciada en bellas artes y máster en investigación y creación de arte por la EHU-UPV. En la actualidad realiza su tesis doctoral *La colección como práctica artística. Una aproximación a los procesos artísticos y comportamientos coleccionísticos desde la experiencia personal*. Expuesto sus producciones en galerías españolas, en México D. F. y Beijing, en centros de arte y museos como Fundación Museo Jorge Oteiza, Museo de Navarra, Museo de la Universidad de Alicante, entre otros. Recibe varios premios para jóvenes artistas en Navarra y realizado residencias artísticas y de investigación en Bilbao, Madrid, Córdoba, Mallorca y Austria. Compagina su labor artística, investigadora y docente en el ámbito universitario y en museos y centros de arte y actualmente forma parte del equipo de dirección del Centro de Arte Contemporáneo de Huarte en Navarra.

²⁴ Véase documentación sobre este evento en <http://tedxbarcelonawomen.com/es/> (Consultado el 1 de abril 2017)

Betisa San Millán es licenciada en Humanidades siguiendo la rama de gestión cultural. Su experiencia profesional se extiende a diversos ámbitos, como la música, el teatro, el arte y la educación. Ha trabajado como educadora en la Fundación Museo Jorge Oteiza, Centro Hurte, entre otros, y en el Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo Artium, en Vitoria, desarrollando esta labor durante nueve años. Al igual que Nerea de Diego, es socia fundadora y educadora en Bitartean, donde realiza diversos proyectos en Navarra y País Vasco desde 2005. Actualmente es docente en la UPNA y trabaja en el Aula de la Experiencia impartiendo asignaturas relacionadas con la cultura y arte contemporáneo.

Jyotima Barrenetxea es licenciada en Bellas Artes y educadora, un trabajo que ha ejercido en museos como Guggenheim Bilbao, Museo de Navarra, Museo diocesano Catadral de Pamplona, centros de arte y culturales, como Centro de Arte Contemporáneo de Huarte y otros centros educativos vascoparlantes. Desde 2006 hasta la actualidad trabaja en Bitartean con diferentes tipos de públicos y realiza formación para docentes de primaria e infantil. Junto a Betisa colabora en la publicación de monografías como *Educación y Patrimonio: Visiones Caleidoscópicas* (2015) y *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS* (2015).

Según la web del colectivo, Bitartean definen como principales objetivos “acercar el arte al público y educar a través del arte. [...] Como educadoras, artistas y profesionales directamente vinculadas con las artes visuales, estamos comprometidas con el desarrollo de programas educativos innovadores a través del arte”. Sobre su posicionamiento como educadoras añaden: “consideramos la educación artística una herramienta de formación de gran importancia dentro de nuestra cultura predominantemente visual.”²⁵

En la misma web indican varias características de la metodología que desarrollan y que basan en un enfoque pedagógico crítico en busca de propiciar aprendizajes significativos, en el que abordan el “proceso creativo del artista como estrategia pedagógica”. Sobre el acercamiento a las producciones artísticas, explican en su web:

“la comprensión de la obra de arte no consistirá en la aprehensión de un significado preexistente en la obra sino en la puesta en conexión de la experiencia del artista con la nuestra, dando importancia al contexto en el que se realizó y en el que se consume.”²⁶

Las educadoras de Bitartean trabajan en el desarrollo de la actividad educativa en museos y centros de arte, tanto de forma individual como dentro del colectivo Bitartean. Además realizan gran cantidad de proyectos en contextos muy diversos: casas de cultura, colegios y colonias, donde han desarrollado visitas y talleres, seminarios, charlas, proyectos comisariales y de gestión y herramientas de interpretación, entre otros recursos en el ámbito navarro y vasco. Uno de los más destacables es el proyecto VACA (Vehiculando el Arte Contemporáneo como proceso de Aprendizaje). En la web del proyecto lo presentan así:

“VACA es un proyecto continuado de formación de profesorado para la vehiculación del arte contemporáneo dentro de los procesos de aprendizaje de la educación, realizado por Bitartean en colaboración con el

²⁵ Véase: http://www.bitartean.org/?page_id=10 (Consultado el 1 de abril 2017)

²⁶ Véase: http://www.bitartean.org/?page_id=10 (Consultado el 1 de abril 2017)

Centro Huarte de Arte Contemporáneo y abierto a todos los docentes que deseen participar.”²⁷

Además, han puesto en marcha algunos recursos *on-line* en forma de blog relacionados con la formación, como *Arte Hezkuntza- Educación artística*, relacionado con la actividad docente en la Universidad Pública de Navarra que actualmente llevan a cabo Betisa y Nerea:

“*Arte Hezkuntza- Educación artística* es un blog gestionado por Bitartean dirigido al alumnado de magisterio de la Universidad Pública de Navarra que recoge recursos presentes en la red relacionados con la educación artística.”²⁸

La labor docente e investigadora de Bitartean se refleja en su actividad académica, difusión de conocimiento, en diversas publicaciones, como *Relatos para una Vaca. Educación y procesos artísticos* (2015), *Aprendiendo con arte. patrimonio y sociedad/Artea ikasbide. Ondarea eta hezkuntza* (2008), “*Asado monstruoso. Recetario*” (2007) y “*La mirada transformada*” *Experiencia fotográfica con adolescentes en Montevideo* (2006).

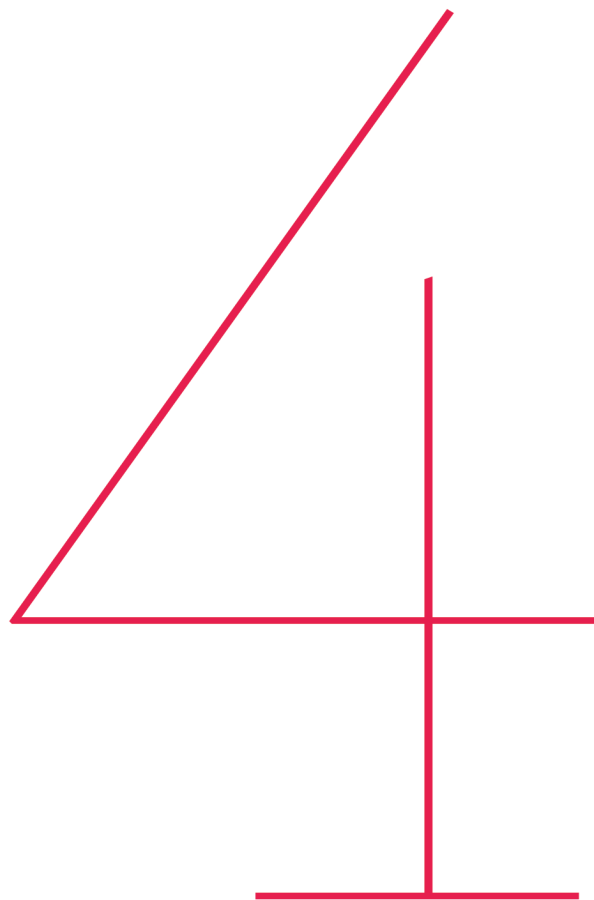
bitartean

NOTICIAS Presentación Metodología Proyectos Publicaciones Contacto Links



²⁷ Véase: <https://proyectovaca.wordpress.com> (Consultado el 1 de marzo 2017)

²⁸ Véase: http://www.bitartean.org/?page_id=1026 . Para una mayor documentación sobre estos recursos educativos, véase el blog en: <http://artehezkuntza-educacionartistica.blogspot.com.es> (Consultado el 1 de marzo 2017)



MARCO TEÓRICO I

HISTORIA DEL ARTE Y FEMINISMO

HISTORIA DEL ARTE Y FEMINISMO

A partir de los años 60 se producen grandes cambios en el contexto socio-político occidental, gracias a la eclosión de diferentes movimientos sociales. Las reivindicaciones de los derechos de las mujeres en favor de la igualdad, se consolidan y visibilizan mediante el surgimiento de los feminismos, que constituyen una pieza clave en este contexto. Estos tienen su origen en la preocupación por la situación social de los colectivos minorizados, que fue reforzada por factores de orden social y político después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). En este contexto se teorizaron las primeras ideas referentes a cuestiones clase, raza y género en debates y publicaciones como el libro “El segundo sexo” (1949) de Simone de Beauvoir, cuyo contenido sirvió como base para el desarrollo del feminismo de la segunda ola. Esta conciencia social se fortalece en la década de los sesenta, marcada por los importantes cambios sociales en Europa y Norteamérica y por un sentimiento colectivo de revolución. Son muchos los aspectos que se cuestionan; desde los valores patriarcales y de la familia, hasta el racismo, el machismo, la hegemonía de la clase, la homofobia, el capitalismo, etc. Estas movilizaciones no sólo se dirigieron a la esfera política con demandas de cambios legislativos sino también abarcaron diversos sectores de la cultura, especialmente la literatura, la música y las artes visuales.

Más adelante, a partir de los años 80, se produce un descentramiento del sujeto político (mujer) en los feminismos y se incorporan nuevas voces desde los movimientos de liberación LGTB y *queer*, los feminismos latinoamericanos y negros. El carácter blanco y hegemónico del feminismo liberal se cuestiona desde el Black Feminism (hooks, 1989; Hill, 1990) y los movimientos de mujeres en Sudamérica (Galván, 1995). Estos cambios inauguran una nueva mirada feminista desde la diversidad, como señala Maxine Molyneux (2003) haciendo referencia al auge de los movimientos de mujeres en América Latina: “a partir de mediados de los años 80, a medida que las organizaciones indígenas iban adquiriendo fuerza y voz, el activismo y los escritos feministas se vieron marcados por un creciente reconocimiento de la diversidad y la pluralidad” (p. 293). A estos movimientos se suman los postcolonialismos (Spivak, 1990; Bhabha, 1994) surgidos también durante esa época en Inglaterra y los Estados Unidos, que refuerzan esta idea de sublevación ante el ejercicio de poder de los colectivos privilegiados. Las pautas centrales de estas teorías inician una genealogía de los saberes europeos sobre el “otro”, la “otra”, mostrando los vínculos entre ciencias humanas, imperialismo y patriarcado (Stolcke, 1974).

Todos estos cambios dan un vuelco a las categorías establecidas y se apoyan en nuevas teorías culturales que critican los preceptos de la Modernidad. El nuevo modo de ver la realidad, desde una perspectiva amplia y crítica, abre la puerta a la Posmodernidad (Gibbins y Reimer, 1999). El cuestionamiento de los valores absolutos asumidos en la Modernidad, centrados en una universalización de los mismos y asociados a una imposición autoritaria, se cuestionan y germina la incredulidad frente a los *metarrelatos* enunciados por Jean-François Lyotard (1979) como concepciones de la cultura y la historia humana que subyacen, legitiman y explican las elecciones particulares de los seres humanos. Se busca atender al pequeño relato como narración local y problemática específica, incluyendo las voces de los no expertos. Esta caída de los absolutos, entre los que está la idea de Arte y la *muerte del autor* (Barthes, 1968) daría paso teóricamente a la polifonía de los pequeños relatos encarnados en identidades localizadas, que ilustran las diferencias y la complejidad de la sociedad.

El concepto de deconstrucción (Derrida, 1987) irrumpió con fuerza para sistematizar la forma de cuestionarnos las narrativas propias de la Modernidad. No desde una destrucción total de estas, sino desde una búsqueda de las fisuras, de los silencios, también llamados *Differance*, unidades de significado más sencillas que los propios signos que nos pueden revelar diferentes maneras de interpretar un mismo discurso.

Esta revisión profunda que propone el discurso postestructuralista reafirma la idea de cambio en nuestra estructura ideológica. El estructuralismo, de la mano de Ferdinand de Saussure, defendió que el significado de los signos no es intrínseco, sino relacional y su interpretación debe realizarse en base al contexto en que se den estos signos. Pero el postestructuralismo va más allá, exponiendo que las relaciones entre signos (los lenguajes) están en continuo cambio, es decir, que los significados se actualizan a medida que los cambios se suceden en la historia.

Todos estos cambios abren nuevos caminos a la interpretación de las realidades culturales e introducen la posibilidad de observarlas desde múltiples perspectivas diferentes al discurso establecido.

APORTACIONES DEL FEMINISMO EN/DESDE LA ACADEMIA COMO HERRAMIENTA PARA DECONSTRUIR EL DISCURSO MODERNO DEL ARTE

Como he comentado anteriormente, los feminismos constituyen una pieza central en este nuevo contexto social, ideológico y epistemológico. Como señala Victoria Camps, “no cabe duda que el feminismo es el movimiento social del siglo XX, con resultados indiscutiblemente positivos. Está ciego –o ciega- quien se atreva a negarlo.” (Camps, 1998, p. 13). Así, el feminismo en su vertiente teórica actúa de forma compleja e interrelacionada en las diferentes disciplinas, centrando sus esfuerzos en desvelar las relaciones de poder que operan en los diferentes órdenes de discurso regidos por un sistema de valores heteropatriarcal.

Como he indicado en el apartado sobre “Mi posición como investigadora y las feses de la investigación”, uno de los ámbitos prioritarios que aborda el feminismo es la epistemología (Fox Keller, 1984; Harding, 1986; Haraway, 1985; Longino, 1990, 1996), lo que supondrá un importante desarrollo en nuestra forma de entender cómo se genera el conocimiento y cómo el género condiciona este proceso.

Desde el feminismo, las principales propuestas de superación de los postulados positivistas son tres. En primer lugar, las mujeres pueden y deben ser objeto de estudio, es decir, sus necesidades, sus vidas y sus cuerpos deben entrar a formar parte de la investigación científica. En segundo lugar, las mujeres deben ser también parte productora, sujetos, de estos estudios, por lo que se reivindica la existencia de las científicas. Y en tercer lugar, más allá de los sujetos y los objetos de las investigaciones, el feminismo profundiza en los procesos mediante los cuales nos acercamos a la producción de conocimiento, es decir, analizar qué tipo de metodologías son empleadas. Aspectos como qué tipo de datos se tienen en cuenta, qué tipo de relación se establece entre investigadora e investigados y cuáles son los modos de legitimación del saber, serán fundamentales. (Biglia, 2012). Además, con la obra de Haraway (1985), el debate sobre la objetividad y la subjetividad en el discurso científico llevará al consenso entre las investigadoras feministas por adoptar los conocimientos situados como punto de partida, mediante el cual explicitar el propio posicionamiento político.

Otra de las aportaciones fundamentales del feminismo ha sido la crítica a la visión esencialista de la feminidad y la comprensión de las identidades de género como construcciones sociales. La idea que centra este discurso es que aquello que consideramos masculino o femenino no viene determinado por algo biológico, sino que se aprende y se construye social y culturalmente (Beauvoir, 1949; Millet, 1970; Firestone, 1970). Desde esta perspectiva, el cuestionamiento de las categorías binarias del orden patriarcal se extiende a la crítica de la naturalización de los roles sociales, las relaciones de poder desiguales, las instituciones como la familia y el estado, la separación de los espacios en esferas generizadas y las representaciones e imaginarios referentes a hombres y mujeres.

La afirmación de Beauvoir (1949) “no se nace mujer sino que se llega a serlo” inicia el camino para reposicionar al sujeto “mujer” como el resultado de un proceso histórico, discursivo y performativo, signado por un contexto determinado, una raza, clase social y sexualidad. (Wittig, 2006; Butler, 2002, 2006; Preciado, 2002, Stolcke, 2005).

Asimismo, desde las teorías feministas se reflexiona en torno al lenguaje y su papel como dispositivo comunicacional, expresivo y argumentativo, en tanto en cuanto produce y reproduce el género (Cameron, 1990, 1995).

Por ello el lenguaje ha sido analizado desde los feminismos, así como desde otras teorías críticas, como un aparato de producción y reproducción de ideologías en torno al género. El desarrollo de la lingüística feminista desde los años 70 (Lakoff, 1973; Cameron, 1995; Wodak, 1998; Martín Rojo, 1996; Lazar, 1997, 2005) ha servido para evidenciar cómo las mujeres han sido ignoradas y trivializadas a través de las palabras que se han empleado para referirse a ellas. Las lingüistas feministas han cuestionado, entre otros principios, la estandarización del masculino como neutro universal y el etnocentrismo y sexismo que se reproduce en el uso social del lenguaje. Estos análisis se complementan con la teorización sobre los actos performativos del lenguaje (Butler, 1989) y dotarán de importantes herramientas a las historiadoras para la deconstrucción de la narrativa moderna de la historia del arte.

CRÍTICA FEMINISTA A LA HISTORIA DEL ARTE

Los feminismos entran con fuerza en el ámbito de la historia del arte y ponen en cuestión las bases de la propia disciplina.

Los primeros pasos hacia la construcción de nuevas narraciones críticas con el metarrelato de la historia del arte se dan en pleno auge de la ideología marxista. Así, desde la sociología basada en el materialismo histórico se aborda la historia del arte. Hauser (1951) publica “Historia social del arte y de la literatura”, inaugurando un nuevo enfoque crítico con el que concibe y explica el arte como una práctica social y como consecuencia de las condiciones particulares de una época. Aunque la obra fue tachada de poco científica y mecanicista por teóricos como Gombrich y Hodin (Saccone, 2015) o criticada por estar politizada (Greenberg), su repercusión fue importante y supuso las bases de lo que conocemos por “historias sociales del arte”.

Teóricos como Eagleton (1976), Laing (1978), Williams (1976), o Hadjinicolaou (1978), desarrollan el enfoque marxista en relación con el arte y la literatura y ponen el foco en el estudio del contexto de creación de las obras de arte como un elemento fundamental para entender la historia del arte.

En estas narraciones el arte es considerado como una práctica social, no como un objeto. Como apunta Laura Trafí (2010), tanto Griselda Pollock como Fred Orton afirman que la historia social del arte es una práctica política y una forma de intervención y resistencia a los órdenes predominantes de representación del arte y de la cultura aportados por la institucionalización del Modernismo. No es de extrañar que las investigadoras feministas buscasen los puntos de encuentro con las teorías marxistas para intentar desvelar las opresiones y desigualdades sociales a las que las mujeres estaban sometidas.

Algunas autoras, como la socióloga Janet Wolff (1981), recogen esta visión que comporta una forma de resistencia al orden dominante de la historia del arte y abren algunos debates importantes desde una perspectiva de género. En su libro “La producción social del arte” (1981), Wolff cuestiona principios como la individualidad del artista-autor y la noción “mítica y romántica del arte como obra de un genio al margen del entorno, la sociedad y la época” (p. 13). Además reflexiona sobre las artes como procesos colectivos, la división de las producciones artísticas en arte intelectual y arte popular y la asociación de estos distintos niveles con criterios a menudo extra-estéticos, como son “los valores de clase o la influencia de ideas políticas o morales” (p. 18).

Pero, Wolff, desde una posición feminista, observa inconvenientes en estas teorizaciones al señalar el sexismo existente en la sociología del arte, del cual dice que esta disciplina está impregnada. Ella reflexiona sobre las limitaciones de la historia social del arte cuando se trata de abordar el género, ya que reconoce “una debilidad importante del marxismo, y es que, al desarrollar un análisis de clases de la sociedad [...] las cuestiones sobre el sexismo y el patriarcado resultan necesariamente marginales, quedando arrinconadas o ignoradas” (p. 20). En la misma línea, Heidi Hartmann (1979) señala que “aunque tanto el método marxista como el análisis feminista son necesarios para comprender las sociedades capitalistas y la posición de la mujer dentro de éstas, de hecho el feminismo ha sido constantemente subordinado” (p.2) y propone un reconocimiento de las relaciones entre capitalismo y patriarcado como sistemas ideológicos independientes pero conectados.

Las desavenencias en el “matrimonio” marxismo-feminismo y la conceptualización de una teoría del sistema dual (Young, 1992) constatan el hecho de que en el análisis marxista se privilegia la categoría de clase por encima de la de género, lo que hará que algunas autoras como Pollock y Duncan reclamen desde mediados de los setenta un lugar para el feminismo fuera de las historias sociales del arte (Trafí, 2010).

PRIMEROS TEXTOS DE LA CRÍTICA FEMINISTA DE LA HISTORIA DEL ARTE. NOCHLIN, MUJERES ARTISTAS OLVIDADAS

Una de las principales cuestiones que se plantean las investigadoras feministas es por qué las mujeres han sido excluidas sistemáticamente de la historia del arte. Así, con su artículo “*Why have there been no great women artists*” (1971), Linda Nochlin introduce la perspectiva feminista en la historia del arte. En este texto, la autora apunta la necesidad de estudiar las situaciones reales y las estructuras sociales e institucionales en las que se han dado las producciones artísticas para entender las formas de exclusión del arte realizado por mujeres. Ella argumenta que la pregunta ¿por qué no ha habido grandes mujeres artistas? “no es más que la punta del iceberg [...] de

una enorme y oscura mole de tambaleantes tópicos sobre la naturaleza del arte y de las capacidades humanas” (p.286) y que la respuesta no hay que buscarla en nuestras supuestas incapacidades creativas, sino en nuestras instituciones y en nuestra educación que son definibles y concretas y que nos imponen una forma concreta de ver la realidad. Pero la gran aportación de este artículo será impulsar la recuperación de las mujeres artistas olvidadas por la historia “oficial” del arte.

A partir de esta idea son muchas las teóricas norteamericanas, como Ann Sutherland Harris, Eleanor Tufts, Else Honing Fine y Clara Clements, las que en los 70 comienzan a trabajar en la línea de la recuperación de artistas tanto contemporáneas como de épocas anteriores. Sally Hagan (1990) habla de una primera generación de historiadoras del arte feministas que, además de investigar a las “mujeres perdidas”, analizan los roles que han sido asignados a las mujeres en la historia (Broude & Garrard, 1982; Havelock, 1979; Kampen, 1976; Sherman, 1977) y reinterpretan las imágenes de la historia del arte con el fin de analizarlas como formas de expresión de la cultura patriarcal (Duncan, 1973; Hess & Nochlin, 1972; Hults, 1982; Kahr, 1972; Pollock, 1977). A la literatura que generan, suman la producción de exposiciones colectivas de mujeres artistas, como la célebre “Mujeres artistas, 1550-1950” realizada en Los Ángeles en el año 1976 por Linda Nochlin en colaboración con Ann Sutherland Harris.

En el Estado español también se empiezan a introducir por esa época voces feministas que abogan por la recuperación de biografías y obras de artistas, pero no será hasta finales de los años 80 cuando se publiquen los primeros ensayos e investigaciones en este sentido.

Entre las razones que conducen a este lapso temporal en la introducción de miradas feministas en el sistema del arte español, las historiadoras coinciden en señalar la falta de un corpus teórico que apoyase estas reflexiones (Mayayo, 2009, De diego, 2008). Hay una dificultad en la asimilación y producción de las teorías y un desfase en relación a otros países. Los textos de la primera generación de investigadoras feministas anglosajonas a los que me he referido antes llegan a nuestro país, a menudo a través de circuitos precarios o poco popularizados incluso dentro de las propias instituciones académicas y culturales.

Estrella de Diego, en su artículo “Feminismo, *queer*, género, “post”, revisionismo...: o todo lo contrario. Ser –o no ser- historiador/a del arte feminista en el Estado español” (2008), pone como ejemplo las obras de Chadwick o Nochlin, que tardaron años incluso décadas en traducirse al castellano, pese a que a finales de los 80 algunas importantes teóricas feministas como la propia Nochlin o Pollock ya habían participado en conferencias organizadas en instituciones españolas.

Patricia Mayayo, asimismo, señala la poca difusión e influencia que tuvieron entre los 80 y los 90 las teorías feministas en nuestro país. Según cuenta, “la difusión del feminismo en el campo académico no se produjo hasta bien entrados los noventa a través de Seminarios e Institutos de la Mujer fundados en muchas universidades españolas” (Mayayo, 2009, p. 117) como la UB o en la Universidad Autónoma de Madrid. Con la incorporación de estos programas de estudios interdisciplinares, algunas disciplinas como la filosofía y la historia se vieron enriquecidas con gran cantidad de investigaciones, no siendo así en el ámbito de la historia del arte. De Diego (2008) hace referencia a una progresiva incorporación de estos estudios en las universidades pero resalta que todavía hoy no están consolidados.

Pese a las dificultades, la necesidad de una rápida asimilación de las teorías, por un lado, y la urgencia de una transformación de un sistema artístico excluyente por otro, ha propiciado que las intervenciones feministas en el Estado español adopten formas similares a las realizadas en otros países.

Tal y como explica Marta Mantecón (2010), sin pretender negar otros posibles referentes anteriores, dos de los primeros hitos en la literatura feminista sobre la historia del arte en España aparecen “en 1987, cuando se publica la tesis de la profesora Estrella de Diego Otero *La mujer y la pintura en el XIX español. Cuatrocientas olvidadas y alguna más*. O cuando la artista Esther Ferrer, escribe ese mismo año sobre *La otra mitad del arte* en la revista *Lápiz*” (p. 157), en el cual resalta la escasez de artistas mujeres en las exposiciones. Seis años después de la publicación de estos textos tiene lugar la que es considerada como “primera exposición feminista en nuestro país” (Mantecón, 2010, p. 160), titulada “100%” y comisariada por Mar Villaespesa, a la que siguieron otras, como “Territorios Indefinidos”, comisariada por Isabel Tejada. Ambas recogieron nutridos grupos de mujeres artistas, apoyadas en las directrices de las administraciones públicas que empiezan a reflejar la institucionalización del feminismo de la igualdad en el Estado español (Valiente, 1994 en Mayayo, 2009; Valcárcel, 2006 en Mayayo, 2009). Éstas directrices que perduran hasta nuestros días, ponen su acento en las cuotas de participación y en acciones de visibilización de mujeres artistas en la línea de la recuperación de nombres de la primera generación de historiadoras feministas anglosajonas que previamente he comentado.

CUESTIONAMIENTO DE LAS PRIMERAS CRÍTICAS FEMINISTA DEL ARTE: POLLOCK RECHAZA LA CRÍTICA FEMINISTA ANTERIOR.

Sin embargo, hay una decidida reacción crítica ante este tipo de actuaciones que propone desplazar el foco del análisis. Unos años más tarde de la publicación del célebre artículo de Nochlin, antes citado, la teórica feminista Julia Kristeva, en su texto *Le temps des femmes* (1979), se pregunta ¿cómo introducir a las mujeres artistas olvidadas en el discurso dominante de la historia del arte?. De nuevo se aborda una cuestión compleja, partiendo ya de la posición periférica de las mujeres artistas y de que la necesidad no es únicamente recuperar documentación olvidada, sino revisar la narración que ha sido escrita desde la posición de poder dominante.

De acuerdo con Pollock (1982), los primeros acercamientos del feminismo a la historia del arte han generado algunos cambios, pero señala que estos han sido superficiales e insuficientes. Por un lado, la autora advierte de la trampa en la que podemos caer al pretender demostrar que sí han existido grandes artistas (mujeres) e intentar analizar sus obras en el marco de la historia tradicional, esperando que “se vayan integrando”. Pollock (1982), hablando del trabajo de una de las historiadoras feministas de la citada primera generación, nos dice:

“Sutherland Harris quiere demostrar que ha habido mujeres artistas, para probar que su trabajo puede ser discutido exactamente en los mismos términos formales o iconográficos utilizados para referirse al trabajo de los

hombres en la historia del arte “oficial” y luego espera que esto pueda proveer a las mujeres de un pasaporte para su asimilación en las historias del arte existentes.”

(Pollock, 2007a, P.66)

Pollock advierte que estas medidas pueden funcionar como un parche, no incidiendo en la transformación de las concepciones hegemónicas de arte o artista, las cuales excluyen a las mujeres como creadoras.

Según Pollock (1982), Nochlin (1971) parte un feminismo liberal y de un cierto idealismo cuando apunta que sin obstáculos se podría alcanzar una contexto neutral en la valoración del arte. Pollock identifica el error en el que caen Nochlin, Sutherland y otras teóricas al pretender demostrar que, efectivamente, sí han existido grandes artistas sin plantearse el significado de tal categoría. Nochlin justifica la pobreza artística de las mujeres con la discriminación y las restricciones que éstas han sufrido a lo largo de la historia. Sin embargo Pollock comprende que ésta es una explicación sociológica errónea, ya que las restricciones no son la causa sino un “nervio visible” de las relaciones de poder entre grupos privilegiados y oprimidos (Pollock, 2007a, p.66). La intención de esta forma de recuperación de nombres femeninos es insertar a las mujeres artistas en la historia del arte, sin embargo, no se tiene en cuenta que esta narración es de por sí excluyente. Las propuestas de Nochlin y otras teóricas que trabajan en esta línea no cuestionan las nociones de arte y artista, no ofrecen claves para poder transformarlas, por lo que las estructuras jerárquicas quedan intactas.

Pollock (1982) también cuestiona otras narraciones feministas situadas en la primera generación de historiadoras feministas del arte, puesto que se basan en una “concepción transhistórica de la mujer” (Pollock, 2007a, p.66). Según Pollock, algunas teóricas/os como, primero Sparrow (1950) y más tarde Wilson y Petersen (1975) o Greer (1979) han partido de una visión esencialista para explicar el arte de las mujeres como una experiencia compartida entre ellas y entre artistas y espectadoras, más allá de la clase social, la nacionalidad o el momento histórico. Esto lleva asociada la creación de una “cronología aislada y lineal que une a las artistas en virtud solamente de su sexo biológico”. (Pollock, 2007a, P. 69). Al asumir que las obras de arte creadas por las mujeres tienen una relación entre sí sustentada en una esencia femenina de su arte, se crea una categoría homogénea en la que se diluyen la opresión sufrida por las artistas y a su vez las resistencias que han protagonizado, así como la clasificación del trabajo de las mujeres en una esfera radicalmente distinta a la de los hombres. Pollock rechaza esta premisa porque obvia la especificidad de las condiciones de producción artísticas.

Así, la autora propone no contentarse con incorporar nombres de mujeres en las cronologías, sino confrontar la ideología dominante: “La historia del arte, en tanto que discurso e institución, sostiene un orden de poder investido por el deseo masculino. Debemos destruir este orden a fin de hablar de los intereses de las mujeres” (Pollock, 1995, p. 1).

En el Estado español también se acusan las carencias de las actuaciones feministas centradas en la visibilización de mujeres artistas. Patricia Mayayo (2003) coincide en que la simple adición de mujeres al canon no consigue atajar los problemas estructurales de discriminación de las mujeres en el arte.

La autora afirma, por ejemplo, que las políticas españolas de discriminación positiva, aunque muy eficaces en ámbitos como el político, han tenido efectos perversos en el mundo del arte. El más visible es la creación de la tipología de “exposiciones de mujeres”, que la autora critica por “no tener, habitualmente, planteamiento teórico ninguno y mucho menos feminista” (Mayayo, 2009, p.120), sino que se limita a

presentar una serie de creadoras cuyo único nexo de unión es el sexo biológico. Marta Mantecón (2010) añade que esta tipología no hace más que repetir los mismos clichés que han mantenido históricamente a las mujeres fuera del escenario artístico. Señala que como consecuencia las artistas ven su obra despolitizada y la seriedad de su trabajo cuestionada. Según ella, las circunstancias que hacen que las artistas participen en estos proyectos son sencillas y evidentes: por un lado la necesidad de exponer (más aun tratándose de obra feminista) y, por otro, el desconocimiento de textos y reflexiones que hoy nos parecen fundamentales pero que en los años 80 y 90 eran todavía poco accesibles.

Otro de los efectos perversos de los que habla Mayayo (2009) sobre las políticas paritarias aplicadas a las artes es la utilización de estas exposiciones de mujeres como herramienta de propaganda política. Ella explica que “en efecto, este apoyo a las muestras de mujeres le ha permitido al poder político definirse como aliado de la causa feminista, eliminando al mismo tiempo los aspectos más incómodos o amenazantes que ésta pudiera poseer” (p.121). Se produce un proceso de digestión de los discursos feministas por parte de las instituciones, de manera que se re-significan los discursos controvertidos y sus reivindicaciones, se asimilan y se presentan como iniciativas institucionales políticamente correctas. Muchas otras autoras señalan esta circunstancia, como hace Mantecón:

“Sucedee especialmente que cada 8 de marzo (otra vez, otro marzo...) las instituciones se esmeran en promover numerosas exposiciones o congresos y seminario de mujeres con los que contentar al público bajo la apariencia de democratización cultural e igualdad.”

(2010, p.163)

A pesar de todo, Mantecón (2010) intenta rescatar la utilidad de estas “exposiciones de mujeres” para el desarrollo de una teoría del arte feminista española, complejizando la propia categoría. Ella habla de los límites difusos entre lo que consideramos exposiciones feministas y exposiciones de mujeres si atendemos al contexto histórico:

“A veces, lo que pudo parecerles activismo hoy se relee como una práctica desactivada y perversa pero en los 80-90, la información y la mirada (crítica y posmoderna) con que observamos actualmente todo, no era el lugar común que es hoy en día [...] ¿No es mejor contar con ellas por poco satisfactorias que nos parezcan y tenerlas en cuenta aunque sólo sea para desvelar los perversos mecanismos institucionales que hay detrás? Tanto nos cuesta efectuar esa revisión crítica y aceptar que son un producto generado por nuestro particular contexto y que debido a éste se han fraguado y constituyen una parte a estudiar, analizar y revisar dentro de la teoría del arte feminista española?”

(Mantecón, 2010, p. 164)

En este sentido, además, algunas autoras defienden que ya en estas primeras exposiciones colectivas de mujeres existe la intención de ir un poco más allá y no limitarse a la simple recolección de nombres femeninos en los discursos comisariales. Como apuntan Mantecón (2010) y Aliaga (2012), Mar Villaespesa introduce en el catálogo de “100%” un importante corpus teórico feminista que serviría de referencia

para posteriores actuaciones. Aliaga subraya el valor de estos texto por encima del de la propia exposición:

“Mar Villaespesa despliega en 100% una propuesta pionera cuya excepcionalidad radica, más que en el conjunto de obras incluidas de artistas afincadas en Andalucía, por el elenco de textos fundamentales de la teoría feminista anglosajona (Elaine Showalter, Kate Linker, Amelia Jones, Abigail Solomon-Godeau, Teresa de Lauretis, entre otras autoras) hasta entonces no disponibles en castellano.”

(Aliaga, 2012, p. 198)

Un caso similar se observa en las reflexiones de Isabel Tejeda sobre la exposición que comisaría, “Territorios Indefinidos” (1995), donde problematiza el carácter esencialista de la tipología de “exposición de mujeres”. Según explica la autora, en ese caso buscó reunir a artistas mujeres pero no basándose sólo en su género para realizar la selección de las obras:

“...me pareció oportuno aprovechar la existencia de las cuotas y de la inercia del 8 de marzo para hacer otra cosa. Invité al artista Pep Miralles a organizar una exposición y nos pusimos a rastrear obra. No queríamos hacer una exposición de chicas sino una muestra de tesis. No hacer “otra de mujeres” sino conocer el trabajo de aquellas artistas mujeres que tocaran las cuestiones de género en su trabajo”.

(p. 1)

No obstante, Tejeda centra su propuesta expositivo en “lo femenino”. Así lo muestra cuando se refiere a los ámbitos de trabajo de las artistas en efecto relacionados con el género femenino: “La exposición se basaba en un discurso de carácter temático [...]. Aparecían algunos elementos que nos envuelven y construyen: la casa, como ámbito y espacio propio; el cuerpo; la infancia y, finalmente, la imagen que se ha creado de las mujeres en el ámbito cultural occidental.” (p. 1)

Esta mixtura de enfoques que caracteriza las primeras propuestas expositivas de corte feminista españolas, y que provoca en ellas ciertas contradicciones internas, es abordada en un profundo e interesante análisis realizado por Juan Vicente Aliaga (2012). Allí critica duramente la postura esencialista de exposiciones como por ejemplo “Arte/Mujer 94” (realizada en Madrid en 1994) o “Doce artistas valencianas. Femenino plural” (en Valencia el año 1997).

SEGUNDA GENERACIÓN DE HISTORIADORAS QUE CRITICAN LA NARRACIÓN DEL ARTE

El sentimiento de inconformismo sobre la capacidad transformadora de estas primeras propuestas de recuperación del legado de las mujeres artistas lleva, según Hagaman (1990), al surgimiento de una segunda generación de historiadoras feministas que protagonizan una deconstrucción más radical de la disciplina. La historiadora del arte británica Griselda Pollock será una de las máximas representantes en esta línea. Según ella “la tarea inicial de una historia feminista del arte es, [...] una crítica a la historia del arte misma”. (Pollock, 2007a, p.52). A lo largo de su obra (Orton y Pollock, 1980; Parker y Pollock, 1981; Pollock, 1977, 1980a, 1980b, 1982, 1984, 1986, 1988, 1995, 1996, 1998, 1999, 2001, 2007) hace una serie de propuestas que conformarán gran parte de las bases teóricas para la actual crítica feminista del arte.

Uno de los aspectos fundamentales para el desarrollo de este giro más radical en el discurso de Pollock y sus coetáneas es el desarrollo de la crítica feminista a las obras de arte y sus representaciones. Como he comentado anteriormente, las críticas feministas coinciden en que el arte construye significados, constituye una ideología, no sólo la ilustra. Este aspecto es relevante cuando queremos analizar cómo se construye la categoría de “mujer”.

Algunas teóricas feministas perciben la representación de la mujer como un signo que encierra otros significados. Laura Mulvey (1988) nos revela en sus estudios sobre la imagen cinematográfica de la mujer, que significante y significado no tienen por qué ser lo mismo en el caso de las mujeres. La autora expresa cómo la presencia de la figura femenina no significa necesariamente que el mensaje de la imagen tenga algo que ver con las mujeres. Podríamos decir que la imagen de la mujer viene a ser utilizada como signo, pero un signo que no necesariamente significa “mujer”. La teórica Elizabeth Cowie (1978) también habla de la mujer como un signo creado por la práctica cinematográfica, entre otras muchas. Así ese significante-mujer es creado e intercambiado por quien tiene el poder que es el hombre. Éste, con el control sobre la acción de crearlo y recrearlo, perpetúa los conceptos hegemónicos de feminidad y de la cultura misma, y con ella, el orden patriarcal.

Pollock, siguiendo a Kate Millett (1971) y Heidi Hartmann (1979), entiende este orden como un “una red de relaciones psico-sociales que instituyen una diferencia significativa en el eje del sexo, que está profundamente arraigado en nuestro mero sentido de la identidad vivida, sexual, identidad que aparece ante nosotros como natural e inalterable” (2007, P.63). La diferencia sexual que divide la sociedad en hombres y mujeres, genera una jerarquía. En ella, las personas que son situadas en la categoría social de género “mujer” o asociadas a la posición psicolingüística de “femenino”, son valoradas negativamente en relación con lo masculino. La autora afirma que los significantes determinan espacios simbólicos y que los significados que se dan a masculino y femenino dependen de una serie de valores que asociamos con estos términos. Mientras lo masculino se refiere a la mente, lo social, lo racional, etc., lo femenino está vinculado a la naturaleza, el cuerpo, la pasividad. Pollock subraya que estas secuencias son políticas e históricas y por tanto pueden ser cambiadas, enfrentando los usos de los signos y articulándolos de modos diferentes.

La propuesta de Pollock en este sentido es hacer lecturas deconstructivas del carácter *producido* de la diferencia sexual y para ello acude a las aportaciones de la semiótica, la deconstrucción y el psicoanálisis.

POLLOCK Y EL CONCEPTO DE CANON: NARRACIÓN MODERNA DE LA HISTORIA

En el ámbito estético, estas representaciones de la diferencia, según afirma la autora, actúan sobre nosotros y nosotras para que nos identifiquemos con la idea de feminidad o masculinidad representada.

En este sentido Pollock se apropia de la noción de *canon* para referirse a la narración moderna de la historia del arte basada en una lectura androcéntrica de las obras. Asocia este término con lo normativo, lo hegemónico, la tradición y un orden del discurso falocéntrico. Así, en su paradigmática obra *Differencing the canon. Feminist Desire and the Writing of Art's Histories* publicada originalmente en el año 1999, Pollock propone desvelar que el canon es “una enunciación de la masculinidad occidental” (2007b, p. 145.). La autora, siguiendo a Teresa de Lauretis (1987), propone que por tanto este canon debe ser reconocido como un discurso que tiene género y que reproduce el género:

“En el mismo gesto mientras confirmamos que la diferencia sexual estructura las posiciones sociales de las mujeres, las prácticas culturales y las representaciones estéticas, también sexualizamos, por tanto des-universalizamos, a lo masculino, exigiendo que el canon sea reconocido como un discurso generizado (gendered) y generizador (en-gendering).”

(Pollock, 2007b, p.146)

Así, Pollock no sólo busca reivindicar la existencia de mujeres artistas y hacer nuevas lecturas de las obras de arte y sus representaciones, sino que analiza y deconstruye esta noción de canon para “hacer una revisión de cómo se ha escrito la historia del arte” (Pollock, 2007a, p. 52).

Griselda Pollock afirma que la historia del arte ha creado una imagen del pasado como un logro exclusivamente masculino. Al preguntarse por qué se ha llevado a cabo esto, plantea su hipótesis: es la forma en que los hombres blancos occidentales han conseguido mantener su privilegio.

Pollock analiza la historia del arte como un relato de la Modernidad. Esta narración puede verse como reflejo de la sociedad y la ideología bajo la que se genera (como propone el marxismo), pero como ella señala, también es un mecanismo que participa en la construcción de una ideología dominante.

En la historia del arte moderna los valores del s. XX han sido proyectados en el pasado con el objetivo de legitimar el propio discurso y crear la ilusión de un orden estable e inmóvil de las cosas. Este orden encasilla permanentemente a las mujeres en unos roles sociales y estereotipos acordes con los ideales burgueses de la mujer como madre, esposa, ama de casa, etc. que se alejan de las características propias del artista. Además, este orden invisibiliza la ideología detrás de los textos de críticos e historiadores del arte, que basan su discurso en la apreciación de las obras atendiendo a criterios formales, estéticos y de “calidad” de acuerdo con unos parámetros hechos a medida de las producciones artísticas masculinas. Así, las mujeres ocupan una posición de desventaja.

En *Old Mistresses: Women, Art and Ideology* (1981), Griselda Pollock y Rozsika Parker señalan que la historia del arte hegemónica aborda las producciones artísticas de las mujeres utilizando dos tipos de estrategias. Por un lado las omite, las invisibiliza o cambia su autoría. Por otro lado, cuando se mencionan, estas producciones se desprecian, se categorizan como inferiores, como artesanía o se conciben como formas de testimoniar su inherente y necesario carácter femenino. Como explica Pollock, haciendo referencia a los hallazgos que llevó a cabo con Parker: “descubrimos que era sólo en el siglo XX, con el establecimiento de la historia del arte como una disciplina académica institucionalizada, que sistemáticamente se borraba a las mujeres del registro.” (Pollock, 2007a, p. 51)

Esto hace que al analizar las obras de mujeres se empleen sistemáticamente una serie de términos que Pollock denomina “estereotipos femeninos” (Pollock, 2007a, p. 52), necesarios para estipular la diferencia con las obras de los hombres. Se justifica el estatus inferior de las artistas y de esta forma la historia del arte sostiene la jerarquía y el privilegio masculino.

Un ejemplo de esta diferenciación creada por el canon lo encontramos en el contexto español. Mayayo (2009) se refiere en concreto a las circunstancias que provocan el olvido de las producciones artísticas feministas. El régimen político dictatorial en España hasta los años 70 y la continuidad de ideales y valores tradicionales a pesar de la Transición en 1975 han sido señalados como los condicionantes principales de la supuesta escasa producción artística feminista en el Estado hasta los años 90. Sin embargo, Mayayo (2009) señala que las causas son más complejas y propone unas hipótesis cautelosas pero sumamente interesantes. Según ella, la razón principal de que se piense que no hubo producciones feministas antes de los 90 no es un vacío de producción determinado por unas condiciones políticas sino que las producciones feministas, a pesar de haber existido, no han sido reconocidas por la crítica ni la historia oficiales:

“Mientras que a lo largo de los años ha ido configurándose (aún lentamente y de forma insuficiente) un corpus de obras generales, catálogos y estudios monográficos sobre historia del arte en la España de la democracia (desde las contribuciones iniciales de historiadores como Simón Marchán Fiz o Valeriano Bozal a proyectos más recientes como “Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español”), la atención que se ha prestado en la historiografía española a la producción artística feminista ha sido prácticamente inexistente.”

(2009, p. 118)

En consonancia con esta postura, De Diego (2008) explica cómo algunos planteamientos de artistas de los 70 se han obviado. Por ejemplo, la ruptura formal o la búsqueda de otros espacios en la obra de Concha Jerez, los cuales constituyen formas de hacer feminismo diferentes a las anglosajonas, pero subversivas dentro del contexto español de la época. La autora señala la poca visibilidad de estas artistas en la historia del arte español ya que, según argumenta, fueron pasadas por alto por poco importantes en su momento, es decir, al estar poco valoradas o visibles en el contexto artístico nacional fueron poco estudiadas: “la propia lógica del sistema las emborronó; hizo que tardaran tanto en llegar a posiciones relevantes en el contexto nacional, que pasaron desapercibidas.” (p. 23)

En este mismo sentido, Mayayo (2009) plantea la posibilidad de que la tradición feminista en el arte español tenga las raíces más profundas de lo que creemos o hemos podido encontrar en la narración oficial²⁹.

Este tipo de ejemplos ilustran la idea de que la historia del arte crea visiones de la cultura y la realidad. Según Pollock (1982) la disciplina misma es un componente de la hegemonía cultural y es ejercida por la clase, el género y la raza dominantes y es por eso que debe ser desafiada. Los mitos que genera la historia del arte como práctica social principalmente se refieren a la individualidad en la creación artística, el arte situado en una esfera mágica, inexplicable, susceptible de ser venerada pero no analizada.

La creatividad, entendida como algo exclusivamente masculino, asocia el arte con los hombres y la feminidad como lo negativo del artista. Según argumenta Pollock (1988), es necesario deconstruir estos mitos que calan en nuestro imaginario trasladándose por diferentes caminos al resto de la cultura.

Estas ideas quedan reforzadas por el discurso oficial que transmiten los museos. El papel activo de estas instituciones en la producción, reproducción y sostenimiento de la historia del arte canónica y androcéntrica, ha sido señalado y analizado por algunas investigadoras. Según la visión que ofrece Carol Duncan en su libro “Rituales de civilización” (1995), es posible entender los museos de arte como espacios de *verdad y autoridad* y de entrada, sólo observar la arquitectura magnífica que los contiene nos puede evocar esta idea. Duncan (1995) habla del museo como un espacio ritual comparable a los templos religiosos o los palacios, pero desde un enfoque secular. Según argumenta, son representaciones de nuestra visión del orden del mundo y están llenos de elementos simbólicos, como los itinerarios contruidos, las piezas escogidas y su orden de visita, etc. Tienen la autoridad de mostrar lo que la sociedad debe (y no debe) ver, y ofrecen la posibilidad a los visitantes de vivir una experiencia estética a través de unas normas determinadas de comportamiento. De hecho, proponen una “experiencia espiritual” de conexión con nuestro pasado y con las sensaciones y emociones que debieron experimentar los grandes artistas al crear las obras que estamos observando.

Duncan (1995) también alude al papel de los museos en el sostén del canon a través de las obras que coleccionan, las obras que exponen, cómo las exponen y cómo las interpretan. La autora hace referencia a la correspondencia entre la narración moderna del arte y la estructura típica que podemos encontrar en los museos de arte moderno y contemporáneo, caracterizados por la compartimentación del espacio según los distintos movimientos pictóricos (-ismos) y el protagonismo de las obras de los genios y grandes artistas masculinos. Duncan pone como ejemplo al MoMA de Nueva York, que al igual que muchos museos de arte moderno, se nos presenta como “un mundo de

²⁹ La mayoría de exposiciones con un enfoque feminista realizadas en España desde principios de los 90 recogen obra de mujeres artistas y sitúan los orígenes del arte feminista español de forma tardía en la década de los 90. Sin embargo, Mayayo (2009) presenta un elenco de artistas y proyectos que desde los años 70 han trabajado muy cercanas a, si no enteramente, desde planteamientos feministas. Esta propuesta de ampliación de la genealogía feminista en el ámbito artístico español se plasma también en el proyecto comisarial “Genealogías feministas del arte español: 1960-2010” que la propia Patricia Mayayo comisarió junto con Juan Vicente Aliaga, en MUSAC el año 2012.

hombres”. Un espacio ritual sexuado, codificado para un público masculino y para satisfacer, en última instancia, el consumismo cultural. Allí, la idea del progreso técnico y formal se une a la de una evolución hacia la abstracción y el encuentro con la esencia más espiritual del arte. Sin embargo, como señala la autora, es llamativo observar cómo esa experiencia elevada se da a través del encuentro con las representaciones de mujeres desnudas cuya identidad no conocemos. La autora concluye que son museos como éste los han construido nuestro imaginario desde una mirada masculina.

INTERVENCIONES FEMINISTAS EN EL CANON

La propuesta que plantea Pollock para contestar esta reproducción del orden androcéntrico que impera en los museos y en todo el sistema del arte, parte de la idea de que el canon, como discurso construido, puede ser intervenido. La autora incide en la importancia de que la crítica feminista no sea una perspectiva prescindible, sino que debe dar lugar a *intervenciones feministas* (Pollock, 1988), es decir, modos de resistencia que forman parte del movimiento de la mujer y que suponen “un desplazamiento de los espacios estrechamente limitados de la historia del arte” (Pollock, 2007b, p. 146). Esta postura no pretende añadir artistas al canon ni operar en los márgenes valorando las producciones femeninas, sino formar parte de “un movimiento a lo largo de los campos del discurso y sus bases institucionales, a lo largo de los textos de la cultura y sus fundamentos psíquicos” (Pollock, 2007b, p.146). Así la autora propone realizar intervenciones que supongan “desafíos al conjunto de textos autorizados y autoritarios que se han establecido como los cuerpos teóricos del panteón del arte” (Pollock, 1999).

Siguiendo la línea de las “intervenciones feministas” de Pollock, Mayayo en su obra “Historias de mujeres, historias del arte” (2003) analiza las aportaciones del feminismo a la historia del arte y señala dos importantes objetivos: “desenmascarar los puntos de vista parciales que se esconden tras la pretensión de universalidad de los discursos histórico-artísticos dominantes [...] y [...] poner de manifiesto la propia parcialidad” (p.14), en alusión al hecho de que no hay una única historia del arte feminista sino múltiples lecturas feministas.

En su propuesta, la autora justifica la necesidad de un conocimiento “subjetivo, apasionado y enraizado en la experiencia” (Mayayo, 2003, p. 15) para hacer una historia del arte feminista. Mayayo pone en valor que las intervenciones feministas en la historia del arte, pero opina que han formado un corpus diversificado y complejo que ha sido demasiado simplificado al presentarse de forma lineal y evolutiva (Mayayo, 2003). Mayayo sostiene que la clasificación cronológica³⁰ de mujeres artistas en sucesivas generaciones, los años 70, 80 y 90, que han ido evolucionando hacia producciones cada vez más sofisticadas, no se ajusta a la realidad histórica, ya que las diferentes posturas siguen conviviendo a día de hoy y conforman múltiples visiones relacionadas con el problema de la diferencia sexual. Así, su propuesta de intervención en la historia del arte (Mayayo, 2003) se basa en una clasificación no cronológica sino temática, con cinco grandes ámbitos que abordan la relación entre historia del arte y pensamiento feminista en las últimas décadas. Estos son: las mujeres artistas y los condicionantes de

³⁰ El relato “clásico” del arte feminista moderno y contemporáneo ha clasificado cronológicamente a las artistas, sobre todo del ámbito angloparlante, en sucesivos movimientos artísticos periféricos que han transitado desde posturas más esencialistas relacionadas con la consecución de derechos políticos en los 70, pasando por el énfasis en deconstruir la feminidad como un producto socio-cultural en los 80, hasta llegar en los 90 a enfoques feministas más plurales que descentran el sujeto mujer y la diferencia sexual en el binomio heterosexual hombre/mujer. (Mayayo, 2003)

clase y género, la diferencia sexual en la creación artística, la construcción de la imagen de la mujer en la historia del arte, la recepción de las obras y los problemas de la mirada y la influencia de las tecnologías digitales y el cyberfeminismo en la práctica y crítica artística.

Además de las aportaciones de Patricia Mayayo (2003, 2010), autoras en el contexto español como Pilar Muñoz López (2003, 2008, 2010), Bea Porqueres (1994), Marian López F Cao (2000), Juan Vicente Aliaga (1997, 2004, 2007), Estrella de Diego (1987, 1996, 2012), Rocío de la Villa (2007, 2011, 2013), entre otras, han reflexionado sobre las diferencias de poder y preponderancia de lo masculino sobre lo femenino en el sistema del arte de nuestro país, así cómo sobre la metanarrativa androcéntrica de la Historia del Arte.

La crítica feminista que aportan estas autoras españolas parte de las reflexiones y teorizaciones que las anglosajonas habían ya planteado. Como señala Mayayo:

“a diferencia de lo ocurrido en el contexto anglosajón, en España muchas artistas y críticas feministas nacidas después de los años sesenta crecieron huérfanas de modelos propios, con la mirada puesta en textos y debates importados de fuera.”

(2013, p. 35)

Este comienzo es ventajoso según la autora, ya que la deconstrucción de la disciplina previamente realizada ofrece obvias ventajas. Sin embargo, también acusa varios problemas. Por ejemplo, Estrella De Diego (2008) señala que la incorporación de las teorías de las feministas americanas al contexto español han dado como resultado un “discurso colonizado” que profundiza poco en los problemas locales. (p.23). De Diego también habla de cómo el discurso extranjero ha servido en el contexto español como una forma de legitimación, ya que “hablar de ejemplos extranjeros era el modo de revalidar(se) desde la periferia” p. (23). La autora trae a debate la posibilidad de desarrollar planteamientos feministas propios y localizados.

Por otro lado, De Diego indica que ha habido un salto al asimilar las teorías y que falta reflexionar y reconstruir una genealogía propia. Insiste en concreto en la necesidad de reconstruir una historia sobre el arte feminista en el Estado español, más bien como un trabajo de archivo e investigación que se ha pasado por alto pese a haberse abordado la teoría *queer* o los estudios postcoloniales. A este respecto apunta:

“... a veces se tiene la sensación de que hay algo disfuncional en el Estado español, como parece obvio al comprobar que, frente a lo que ha pasado en otros países de nuestro ámbito, esa primera y elemental fase de reconstruir la historia, recuperar en suma a las artistas y las imágenes “locales”, no se ha llevado a cabo de manera sistemática”

(p. 22)

En efecto, Mayayo (2013) a este respecto señala que el “esquema evolutivo no puede aplicarse en modo alguno al caso español” que ha ido evolucionando de forma “desordenada” (si entendemos por “orden” la referencia anglosajona)” (p. 36). La autora

hace referencia a algunas peculiaridades del desarrollo de perspectivas feministas en España, las cuales han ocasionado que:

“la recepción de la teoría *queer* se haya dado antes, en ocasiones, que la de modelos supuestamente más “antiguos” como la historia de las mujeres artistas; o que hayan convivido al mismo tiempo en las salas de los museos españoles exposiciones sobre mujeres artistas, prácticas feministas y movimientos transfeministas; o que la obra de las artistas más jóvenes haya sido, muchas veces, más vista y estudiada que la de la de las “pioneras” de los setenta, que han tenido que esperar a la segunda mitad de la década de 2000 para que su papel empiece a ser reconocido como se merece”

(p. 36)

De hecho, pese a las críticas recibidas, la tendencia de recuperación de nombres de artistas, lejos de estar obsoleta, ha seguido llevándose a cabo en estas últimas décadas en el Estado español e incluso actualmente sigue reactualizándose, en forma de exposiciones colectivas de mujeres artistas dentro y fuera de nuestro país, con la consigna de la visibilización de las mujeres artistas como bandera.

Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte han sido impulsadas algunas propuestas que muestran una incipiente sensibilidad hacia la incorporación de perspectivas de género orientadas a la consecución de la igualdad en el amplio marco del ámbito cultural. Es el caso de la serie de seis publicaciones digitales del proyecto “Patrimonio en femenino”, una iniciativa “creada en el año 2011 con el objetivo de dar visibilidad al papel ejercido por las mujeres en diferentes culturas, civilizaciones y períodos históricos”³¹. Asimismo, en 2015, el Ministerio lanza el programa “Museos más sociales”³² con diversas líneas estratégicas, entre las que se encuentra la perspectiva de género, para las actuaciones futuras de los museos estatales. Las recomendaciones están basadas en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres o el Plan estratégico de igualdad de oportunidades (2008-2011), tal y como se indica en la web oficial:

“Los museos, como instituciones al servicio de la sociedad y en su cometido de facilitar la integración, la cohesión social y la no discriminación por razón de sexo, entre otras, deben ser conocedores de esta normativa y, lo que es más importante, promover actuaciones que refuercen la igualdad real de género.”

(p. 69)

Es interesante observar que en nuestro país las dos principales formas de abordaje feminista al sistema del arte que he venido explicando, esto es la línea de la recuperación de artistas y la más próxima a una deconstrucción del canon, siguen vigentes, coexisten y a menudo conviven.

³¹ Véase: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14138C> (Consultado 01/10/2016)

³² Véase: <http://www.mecd.gob.es/museosmassociales/presentacion.html> (Consultado 01/10/2016)

CUESTIONAMIENTO DEL CANON EN ESPAÑA A TRAVÉS DE PROYECTOS COMISARIALES. EL PAPEL DE LA INSTITUCIÓN-MUSEO

En el caso español merecen una especial mención los esfuerzos de renovación del discurso oficial del arte realizados mediante la materialización de proyectos comisariales de muy reciente factura en museos y centros de arte. Autores y autoras como Caramés (2007), Aliaga (2012), Trafí (2012) o la propia Mayayo (2013) señalan este hecho.

Aliaga (2012) recoge y analiza algunas como “Mar de fondo” (1998), “Zona F” (2000), “Mujeres que hablan de mujeres” (2001), “El bello género” (2002), “La costilla maldita” (2005), “Fugas subversivas” (2005), “Cyberfem Feminismos en el escenario electrónico” (2006) y “Cárcel de amor. Relatos culturales sobre la violencia de género” (2006). Ánxela Caramés (2007), por su parte, habla de esta tendencia también a nivel internacional, hablando del año 2007 como una fecha clave en este sentido:

“En este año prolífico en relevantes exposiciones de contenidos feministas feministas, ya sean revisionistas de los setenta (“Wack! Art and the Feminist Revolution” en Los Ángeles), historicistas (“Kiss Kiss Bang Bang” en Bilbao) o descubridoras de nuevos valores (“Global Feminisms. New Directions in Contemporary Art” en Nueva York), resulta conveniente destacar la especificidad y la importancia, tanto a nivel nacional como internacional, de “La batalla de los géneros”, comisariada por Juan Vicente Aliaga para el Centro Galego de Arte Contemporánea de Santiago de Compostela.”

(2007, p. 281)

Sobre “La batalla de los géneros” Caramés comenta además la intención del comisario Aliaga de elaborar un discurso sobre la identidad como mascarada, el género como constructo sociocultural y “descentralizar la producción del ámbito anglosajón a otros contextos, como el latinoamericano, africano, etc.” (2007, p. 284)

Así, este incremento de proyectos expositivos ha contribuido a que, como afirma Marta Mantecón (2010), gran parte de la literatura feminista española sobre arte esté basada sólo en proyectos comisariales. Según la autora, aunque los últimos años han resultado prolíficos para la reflexión feminista, ésta está localizada en discursos expositivos, catálogos de exposiciones y artículos de crítica de arte relacionados con exposiciones temporales que son efímeras, puntuales y que por ello se pueden relacionar más con algo temático que con un fondo reflexivo metodológico, o como un cuerpo teórico crítico enraizado, vivo, con un crecimiento orgánico. Tal y como señala Mantecón (2010), estos textos componen una documentación dispersa que complica la construcción de un lugar común y conectado donde plantear líneas de investigación y trabajo de teoría artística e historiográfica.

A este respecto, Mayayo (2013) reflexiona sobre “el alcance pero también las limitaciones de lo que podríamos llamar el modelo de exposición temporal feminista” (p.25) al hilo de la exposición “Genealogías feministas del arte español: 1960-2010” (MUSAC, 2012). La autora, al constatar la resistencia y hostilidad de los grandes museos

a incorporar discursos feministas³³, propone la necesidad de cambios para mellar el núcleo duro del discurso institucional. Así, el foco se desplaza a la intervención feminista de las actividades o exposiciones hacia la transformación de los “esquemas de funcionamiento [hacia] modos de trabajo herederos de la tradición feminista: horizontalidad, co-participación, incorporación de los afectos y subjetividades como modo de conocimiento, des-jerarquización y trabajo colaborativo, politización de los procesos de trabajo...” (p. 29).

No en vano, como explicaba en el informe “Mujeres y cultura: Políticas de igualdad”³⁴ la entonces presidenta de MAV (Mujeres en la Artes Visuales) Rocío de la Villa, por un lado las mujeres son mayoría entre el público de los museos, entre el total de licenciados en estudios artísticos y también mayoría en el organigrama de los museos y centros de arte. Sin embargo, por otro lado, la desigual situación actual entre hombres y mujeres en el sistema artístico español es patente, tanto en lo que refiere a artistas que exponen, como a personas que trabajan en museos y otras instituciones culturales. Así, De la Villa apuntaba:

“El paroxismo de este desequilibrio es ostensible en la masculinización en los cargos de dirección de museos y centros de arte contemporáneo que, sin embargo, son gestionados por una plantilla abrumadoramente femenina. También en los patronatos de museos y centros de arte la presencia de las mujeres es francamente minoritaria. Y todavía se está lejos de alcanzar la paridad en otras profesiones como el comisariado y crítica de arte [...]”

(p.36)

Estos datos son muestra de la necesidad de cambiar los organigramas “regidos en general por una lógica patriarcal y personalista” (Mayayo, 2013, p. 30). Para esta transformación del sistema la autora también habla de la necesidad de hacer más partícipes a las audiencias a través del impulso de los DEAC:

“...para lograrlo, sugerimos las siguientes líneas de trabajo: impulsar la labor de los departamentos de educación, hacer que los programas educativos estén presentes en el diseño de exposiciones desde el inicio (y no como punto final de un proyecto), mejorar las condiciones de trabajo de los educadores, articular formas de diálogo e intercambio con los distintos públicos o comunidades de interés locales.”

(p. 30)

En el mismo texto, Mayayo habla de “las políticas de saber feministas” como una nueva forma de entender las “formas de hacer” en el museo. Así, la autora repara en el aspecto

³³ Mayayo señala, por ejemplo, que la exposición en cuestión no ha sido aceptada en ningún otro museo para su itinerancia. (Mayayo, 2013)

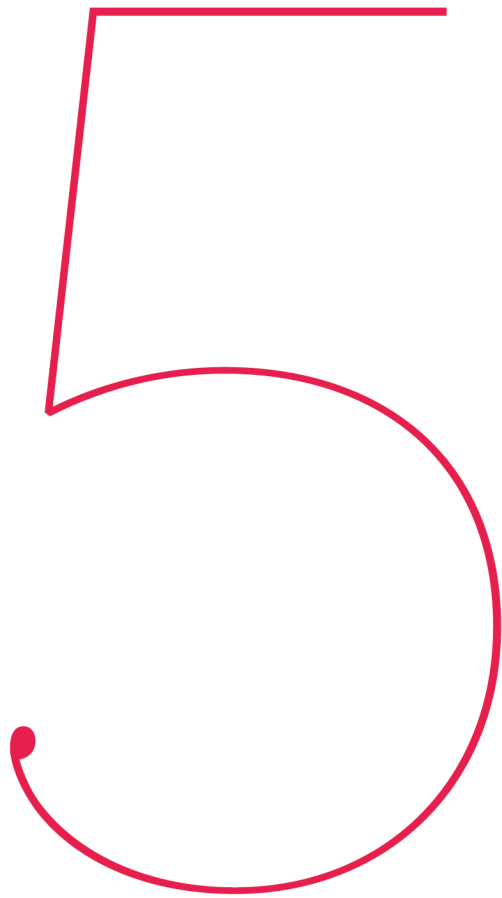
³⁴ “Museos e igualdad” fue publicado en diciembre de 2011 el Ministerio de Cultura con el apoyo de diversas asociaciones culturales¹, [1 CIMA, MAV y Clásicas y Modernas] con la intención de valorar de una forma eminentemente cuantitativa la situación de la mujeres en el sistema cultural español.

metodológico, en la relación con los públicos como una posible vía que actualmente se está explorando para incorporar otros discursos:

“...esta incorporación de los saberes feministas en los centros de arte no siempre ha de traducirse necesariamente en la organización de actividades de “temática feminista”, sino que puede servir para activar proyectos que pongan en el centro el “estar en relación”, que propicien espacios de intercambio y co-aprendizaje entre públicos no siempre interesados a priori en las teorías feministas y *queer*.”

(P. 30)

Estas cuestiones que apunta Mayayo en su texto, junto con otras que también tienen que ver con las estructuras internas de los museos y con los departamentos educativos, son asuntos que abordaré en el siguiente capítulo donde hablo sobre la educación en museos desde una perspectiva de género de forma más extensa y detallada. Allí vuelven a emerger ciertas problemáticas aquí tratadas, pero desde el punto de vista educativo, es decir, desde los estudios que vienen de la museología y de la pedagogía del arte.



MARCO TEÓRICO II PEDAGOGÍA Y FEMINISMO

PEDAGOGÍA Y FEMINISMO

Los planteamientos coeducativos en pro de la igualdad, las pedagogías postestructuralistas feministas (Ellworth, 1989; Gore, 1993) y *queer* (Planella y Pie 2012; Platero, 2014a), han influido en la transformación de los discursos y prácticas educativas de los museos involucrando la experimentación corporal, el trabajo cooperativo, la educación desde la diversidad y la reflexividad. Estos diversos enfoques aportan nuevas e interesantes vías para una educación museística más democrática, horizontal, crítica y ética (Padró, 2005, Rodrigo, 2007). A continuación presentaré algunas aportaciones que, desde el feminismo y los estudios de género, repiensen los marcos pedagógicos como lugares de pervivencia, y también de subversión, de la heteronormatividad

DESARROLLO DE LA COEDUCACIÓN EN PRO DE LA IGUALDAD DE GÉNERO

Miguel Ángel Santos (1984) se refiere a la coeducación como “la intervención explícita e intencional de la comunidad escolar para propiciar el desarrollo integral de los alumnos y las alumnas prestando especial atención a la aceptación del propio sexo, el conocimiento de otro y la convivencia enriquecida de ambos”. Este concepto en general se vincula al ámbito de la educación formal, donde han sido frecuentes los debates sobre la pertinencia (o no) de una escuela mixta, y la defensa de ésta.

En un recorrido por los diferentes tipos de discursos sobre el género en las políticas educativas españolas desde el siglo XIX hasta la pasada década, Ballarín (2004) distingue básicamente cuatro modelos educativos diferentes. Dependiendo de las finalidades que persiguen, “estos enfoques pueden construir o promover las diferencias entre varones y mujeres; mantenerlas, es decir, darlas por buenas; ignorarlas u obviarlas o intentar corregirlas” (p. 35). Según su análisis, la realidad reciente en el sistema educativo español ha oscilado al igual que el signo político ha ido alternando en el gobierno español entre socialistas y populares. El modelo educativo actual en España, según la clasificación que hace la autora, se sitúa precariamente entre el tercer y cuarto enfoque, esto es, ignorar las diferencias de género y/o intentar corregirlas.

En efecto, Ballarín (2004) explica que con la LOGSE (1990-2002) impulsada por el gobierno socialista del PSOE, se toman medidas para corregir las diferencias y se aplica un “principio normativo, sin precedente en la legislación española, el principio de no discriminación en razón del sexo” (p. 38). Sin embargo, el texto más reciente de la LOCE (2002- 2006) del gobierno del Partido Popular, da un paso atrás y se enmarca en el tercer modelo descrito, ya que según la autora:

“obvia las diferencias y las discriminaciones asociadas a éstas. Este ignorar o no reconocer las diferencias es, por defecto, un modo de mantenerlas, de dejar actuar a todas las otras instancias de socialización.”

(Ballarín, 2004, p. 38)

Cabe destacar que este artículo se limita temporalmente hasta 2004 y no tiene en cuenta algunas circunstancias recientes. Por ejemplo, que la LOCE no se desarrolló reglamentariamente, siendo reemplazada por la LOE

de 2006 (Berengueras y Vera, 2015, p.14) y que actualmente se debate la aplicación de la LOMCE, impulsada asimismo por el gobierno del Partido Popular, de corte conservador. Aun así, Ballarín (2004) ofrece un acercamiento interesante a las discontinuidades en el discurso educativo oficial del Estado, cuyos continuos cambios “han originado un cierto grado de inestabilidad respecto a otros sistemas de países occidentales” (Berengueras y Vera, 2015, p.14) dificultando los avances a nivel coeducativo.

LA PERVIVENCIA DE DESIGUALDADES EN EL CURRÍCULUM OCULTO

Algunas autoras analizan los discursos implícitos en el vaivén coeducativo español y apuntan que los cambios para una escuela coeducativa deberían ir parejos a una transformación más profunda:

“Eliminar el sexismo de la educación y construir una escuela coeducativa requiere [...] instaurar una igualdad de atención y de trato a niños y a niñas; pero exige, además, rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten, repensar los contenidos educativos. En una palabra, rehacer la cultura, reintroduciendo en ella pautas y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres, y poniéndolos a la disposición de los niños y de las niñas, sin distinciones.”

(Subirats y Brullet, 1992, p. 217)

A pesar de los avances que ha supuesto la introducción de una escuela mixta y los esfuerzos por ampliar la influencia de un enfoque coeducativo en las aulas, todavía hoy, en entornos educativos supuestamente igualitarios sigue habiendo discriminación por causa de género. Así lo afirman Subirats y Brullet (1992) que investigan la discriminación sexista en la escuela en España, concluyendo que pese a la idea generalizada de que existe plena igualdad de género en la educación, niños y niñas no acceden a los mismos estudios ni son tratados por igual. Las autoras apuntan que, sin embargo, esta situación no es fácilmente observable a simple vista:

“Las formas de discriminación se tornan más sutiles, menos evidentes; de modo que ya no son discernibles para el *ojo desnudo*, por así decir, sino que necesitamos de instrumentos de análisis algo más potentes para identificarlas. Ya no basta leer las leyes para comprobar que se hacen diferencias; hay que utilizar una metodología relativamente compleja para desentrañar el funcionamiento de unos mecanismos discriminatorios, creadores de desigualdades que han permanecido ocultas o han sido atribuidas a diferencias individuales de orden *natural*”.

(Subirats y Brullet, 1992, pp. 189-190)

Desde perspectivas feministas se analiza la institución-escuela como uno de los más importantes mecanismos de socialización y de reproducción de normas (Subirats y

Brullet, 1992). Y se reconoce que esas normas tienen en el género un componente diferenciador que debe ser abordado y deconstruido:

“La investigación del currículo como texto de género supone un reto al androcentrismo, al patriarcalismo y al falocentrismo de las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de romper con el análisis de los discursos centrados en la clase social, ya que desde el punto de vista de estas feministas “necesitamos estar seguras de no convertirnos en las “esposas buenas” de un patriarcado marxista”

(Lather, 1987, p. 33)”. (Rifá, 2003, p. 75)

Subirats y Brullet (1992) relacionan patriarcado, capitalismo, ciudadanía y democracia como sistemas simbólicos que actúan conjuntamente en el sostenimiento de las discriminaciones que tienen su reflejo en las aulas. Estas interconexiones se pueden rastrear tanto en los currículos explícitos, “basado a menudo en materiales escritos, en los libros de texto, en el propio discurso científico” (p. 199), como en los ocultos, que funcionan sin duda como un elemento constitutivo más del discurso pedagógico. Como apuntan las autoras, el curriculum oculto:

“ha sido utilizado para designar el proceso de transmisión de normas implícitas, valores y creencias, que subyacen en las formas culturales utilizadas por la escuela pero se localizan, especialmente, en las relaciones sociales establecidas en los centros escolares y en las aulas”.

(Subirats y Brullet, 1992, p. 198)

Estas y otras autoras desvelan el carácter naturalizado de las desigualdades, haciendo hincapié en aquellas que son de género. A este respecto se torna necesario visibilizar que “las asunciones, las desigualdades “naturalizadas”, no se cuestionan porque se relacionan con lo ya sabido, lo que no se contempla como objeto de debate”. (Hidalgo, Juliano, Roset y Cava, 2003, p. 41)

DE LA COEDUCACIÓN A LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS FEMINISTAS

Como señala Luz Maceira (2006) la coeducación ha funcionado como una potente estrategia que ha contribuido a visibilizar y eliminar las discriminaciones de género a través del “diseño de materiales y currículos no sexistas, de la transformación del currículo oculto y de la estructura de los centros educativos, de la composición por sexos del personal escolar, y/o de la formación y capacitación docentes” (p. 27). Sin embargo, el enfoque coeducativo tiene también sus limitaciones. La autora sostiene que el mayor problema que representa es que su incidencia a nivel discursivo pedagógico es escasa. Según explica Maceira (2006), este enfoque no impulsa la “producción de un discurso teórico-filosófico de la educación, con lo cual se resta consenso, dirección y potencia a un sinnúmero de prácticas educativas feministas que ya existen.” (p. 28)

Es por ello que cabe recuperar aquí algunas de las aportaciones que, desde la pedagogía, han realizado varias autoras feministas para un cuestionamiento profundo del androcentrismo que se cuela incluso en las propuestas pedagógicas más progresistas y radicales.

RELACIONES DE PODER EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE UNA MIRADA FEMINISTA

Es el caso de las pedagogías críticas, que desde su origen han reaccionado ante el carácter autoritario de la educación tradicional que se ha dado dentro y fuera del contexto escolar. Autores como Freire (1972), McLaren (1984), Giroux y Simon (1988) han realizado propuestas pedagógicas renovadoras que buscan luchar contra la opresión de los grupos sociales menos favorecidos desde una visión de la educación social, crítica y transformadora. Como afirman Giroux y Simon (1988), “it is a call for a politics of difference and empowerment as the basis for developing a critical pedagogy through and for the voices of those who are often silenced.” (p. 10)

Las relaciones entre saber y poder en el curriculum han sido analizadas por estos autores, introduciendo debates sobre el género en su interacción con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Giroux & Simon, 1988, McLaren, 1995). Henry Giroux, en *Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo* (1991), hace referencia al campo de la política cultural como nuevo terreno crítico al que aplica una perspectiva interseccional. En este texto, Giroux habla sobre los retos que tiene que afrontar “la pedagogía crítica en el marco de una política cultural, para escudriñar de mejor manera las relaciones entre poder y conocimiento en el contexto de la diferencia sexual, de género, racial y de clase” (p. 42). El autor desarrolla en este texto su reflexión a través de nueve principios orientadores para una pedagogía crítica, que giran en torno a: la producción de sujetos políticos, el posicionamiento ético, la atención a las diferencias como eje político y transformador, un vocabulario políticamente comprometido, la transdisciplinariedad, el escepticismo frente a la idea razón ilustrada, un lenguaje de la posibilidad, los maestros y maestras como intelectuales transformadores y una política de la voz que:

“...combine la idea posmoderna de la diferencia con una insistencia feminista en la primacía de lo político. Esto lleva a asumir la relación entre lo personal y lo político de un modo que no disuelva lo político en lo personal, sino que fortalezca la relación entre los dos para que incite al abandono de las formas y estructuras institucionales que contribuyen al racismo, al sexismo y a la explotación de clase en vez de desalentarlos”.

(Giroux, 1999, p. 179)

Algunas investigadoras como Gore (1993) o Ellsworth (1989) recogen los presupuestos de la pedagogía crítica pero, a la luz de las teorías feministas, critican algunos aspectos. Como explicaré a continuación, estas y otras autoras miran al género en relación a las estructuras jerarquizadas de poder implícitas en los procesos de emancipación y empoderamiento, el carácter abstracto de estas teorías, la voz como aspecto central del

diálogo, los procesos de interpretación y creación de sentido y la capacidad liberadora de la educación. De este modo, las autoras feministas abren interesantes debates y nuevas vías para una pedagogía más ética.

Jennifer Gore, en su obra *The struggle for pedagogies. Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth* (1993) señala el carácter abstracto de los planteamientos teóricos de la pedagogía crítica, que no parten de experiencias concretas y situaciones reales sino de ideas sobre lo que es y lo que hace un educador o educadora cuando se posiciona desde la pedagogía crítica. Esta falta de atención a la contingencia de la práctica educativa, imposibilita observar las desconexiones y contradicciones que se producen al aplicar los modelos educativos críticos, como las prácticas dialógicas, en la realidad (Gore, 1993).

Por otro lado, Gore(1993) critica la figura de profesor emancipador, ya que según argumenta, esta idea representa a un profesor generalizado y por tanto idealizado, que no es real, y que está siempre en la misma posición de autoridad. Esto decanta la balanza a favor del profesor en la relación docente-alumno ya que, según la autora:

“the notion of emancipatory authority can be seen to function in the intereses of the teacher who is able to exercise a great deal of power in deciding who should “have a voice”, wich voices are in the interests of democracy, and so on.”

(p. 180)

Por ello Gore (1993) indica la necesidad de negociar las diferencias en las posiciones de poder entre profesorado y alumnado, argumentando que existen desigualdades de poder, pero que no son estáticas, de hecho son cambiantes y al ser conscientes de ello, podemos negociarlas abiertamente, construirlas, dependiendo de la situación y de ese reconocimiento.

Al igual que Gore, otras pensadoras postestructuralistas feministas como Elisabeth Ellsworth (1989), Patti Lather (1991), Mimi Orner (1999), revisan el carácter androcéntrico que destilan las pedagogías “liberadoras”. Estas autoras exploran los discursos feministas que desestabilizan desde los márgenes las jerarquías de valores y los pilares fundamentales del proyecto liberador de las pedagogías críticas, así como las diferencias que atraviesan a las mujeres como grupo subyugado y resistente, intentando “reposicionar lo diferente” (Belausteguigoitia y Mingo, 1999, p. 15). Debido a que he encontrado en estos textos resonancias sobre las ideas que fundamentan una educación crítica en los museos, destacaré algunos aspectos que las autoras y autores desarrollan.

En *¿Seguir en la estupidez? Resistencia estudiantil al currículum liberador* (1991), Patti Lather contribuye al debate sobre cómo las diferencias, no sólo de sexo y género, sino también de clase o raza, atraviesan los procesos de interpretación y creación de sentido representando “puntos de posicionamiento con respecto a las interpretaciones” (p. 41). Desde estas posiciones la autora aboga por poner en práctica una:

“pedagogía deconstructiva [que] alienta una multiplicidad de lecturas demostrando cómo no podemos agotar el significado del texto, cómo un texto puede participar en múltiples significados sin ser reducido a cualquiera de ellos, y cómo nuestras diferentes posiciones afectan nuestra lectura de él” (p. 108)

Para ello recoge preguntas de diversos autores (Fuss, 1989, Johnston, 1990, Van Maanen, 1988) como “¿por qué estoy leyendo ese texto?, ¿en qué estoy participando cuando lo leo?, ¿por qué lo estoy leyendo así y qué produce esa lectura? O ¿construye el texto al sujeto lector o el sujeto lector construye al texto?” (p. 108), de modo que sea posible realizar un cuestionamiento de nuestra propia manera de crear sentido.

Otro aspecto que las pedagogas feministas abordan es la voz en el diálogo educativo. En *Por qué esto no parece empoderante. Abriéndose camino por los mitos represivos de la Pedagogía Crítica* (1989), Ellsworth habla de las exclusiones que van unidas al concepto de razón, que en la pedagogía crítica está vinculado, según la autora, a lo universal e imposibilita pensar en la parcialidad o subjetividad de las narrativas situadas. También se fija en la voz como aspecto central en el diálogo que fundamenta la pedagogía crítica y cuestiona si realmente una voz considerada emancipada participa de un intercambio de ideas libre, racional y democrático, o si detrás de *quién habla* se esconde, de nuevo, un sujeto de enunciación hegemónico. A este respecto, ella propone que en este contexto los supuestos presentes en la literatura sobre pedagogía crítica de *diálogo*, *voz estudiantil* o *empoderamiento* son “mitos represivos” y explica, desde su propia experiencia, que cuando los participantes de su clase, hombres y mujeres, intentaron ponerlos en práctica:

“los resultados obtenidos no sólo fueron poco útiles, sino que, de hecho, exacerbaban las condiciones mismas contra las que estábamos tratando de actuar, entre ellas el eurocentrismo, el racismo, el sexismo, el clasismo y la “educación rentable”. [Reproducimos] relaciones de dominación en el aula a tal grado, que sugiere que estos discursos estaban “abriéndose paso” en nosotros de formas represivas y se habían convertido ellos mismos en vehículos de represión”.

(Ellsworth, 1999, p. 57)

A las reflexiones anteriores, Mimi Orner, en *Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación “liberadora”. Una perspectiva posestructuralista feminista* (1999) añade sus preguntas sobre a quién beneficia que hablen los oprimidos, recogiendo las reflexiones de Spivak en *¿Puede hablar el subalterno?* (1988). Orner (1999) señala que el imperativo de la articulación de la voz que no cuenta antes con problematizar nociones como sujeto, identidad o subjetividad, tiene un efecto contraproducente, ya que da lugar a “la incorporación progresiva de sujetos marginales a favor de una exclusión más eficiente” (p. 42). Ante esta situación, la autora invita a la reflexión de los propios docentes “liberadores” con el objetivo de que profundicen en los aspectos que hacen de esta estrategia de empoderamiento mediante el “dar voz” sea un proceso controlador.

LA VALORACIÓN DE LO EMOCIONAL Y DEL CUERPO DESDE ENFOQUES EDUCATIVOS FEMINISTAS

Asimismo, desde las pedagogías feministas, la experiencia personal se reconoce como una forma válida y valiosa de conocimiento. Así lo señala Kathleen Weiler (1991) cuando analiza la teoría pedagógica de Freire (1979). Según Weiler:

“At the heart of Freire’s pedagogy is the insistence that all people are subjects and knowers of the world. Their political literacy will emerge from their Reading of the world – that is, their own experience. () But what if that experience is divided? [...] Looking to the experience as the source of knowledge and the focus of feminist learning is perhaps the most fundamental tenet of feminist pedagogy.”

(1991, p. 37)

Las pedagogías críticas y las progresistas ya introdujeron el valor de la experiencia en la educación. Autores como Dewey (1938) sostienen que la educación debe estar enfocada a resolver problemas desde la experiencia y, así, ésta es valorada frente a la teoría. No obstante, las feministas han incidido especialmente en esta idea debido a que la reivindicación de la experiencia en el aprendizaje tiene también sus implicaciones políticas desde una perspectiva de género. Como apunta Bisquerra (2003):

“Tradicionalmente se ha asociado lo cognitivo con la razón y el cerebro, y por tanto con lo inteligente, positivo, profesional, científico, académico, masculino, apolíneo, Super-Yo, principio de realidad, etc. Mientras que lo emocional se ha asociado con el corazón, los sentimientos, el Ello, lo femenino, lo familiar, la pasión, los instintos, lo dionisiaco, el principio del placer, etc. Es decir, tradicionalmente lo racional se ha considerado de un nivel superior a lo emocional.”

(p. 18)

En este sentido, autoras como Hidalgo, Juliano, Roset y Cava (2003) se preguntan al respecto:

“¿no hay valores, aportes o logros que se hayan desarrollado en el lado femenino del mundo y que puedan incorporarse a los planes de enseñanza, no para uso exclusivo de las mujeres, sino como aportes a cualquier escolar?”.

(p. 25)

Es por ello que la pedagogía feminista, como forma de reivindicación, busca recuperar los saberes y valores considerados propiamente femeninos, ligados al cuidado y al mantenimiento de la especie humana (Hidalgo, Juliano, Roset y Cava, 2003). De este modo se revalorizan los aspectos emocional, corporal y experiencial en la enseñanza.

En este sentido, Megan Boler, en el clásico de 1998 *Feeling Power: Emotions and Education*, aborda desde el ámbito de la pedagogía los modos en los que el sexismo, el racismo, el pensamiento ilustrado y la escolarización en EEUU han controlado las emociones para mantener varias formas de injusticia, y explora los modos en los que la emoción puede ser una forma liberadora de conocimiento.

No en vano, el movimiento feminista en sus diferentes ámbitos de acción ha realizado una reivindicación a favor de la presencia y celebración de las emociones y del cuerpo ante la hegemonía de un orden heteronormativo y patriarcal que “funda una organización social signada por el valor de lo masculino y sus figuraciones (notablemente la razón)” (López González, 2016, p. 84). Es por tanto la implicación de lo emocional y corporal una parte fundamental de un cambio de paradigma epistemológico. Precisamente, como nos explica López González (2016):

“esta insistencia no tiene sólo que ver con una vindicación a secas de las formas materiales y simbólicas de lo femenino. Su reclamo es imperativo como instancia para toda empistemología feminista concebida como un paradigma alternativo al conocimiento patriarcal que ha construido lo femenino, a través de complejos procedimientos de saber-poder, a la medida de sus intereses.”

(p.84)

LA PERFORMANCE COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA FEMINISTA

No es de extrañar que las pedagogas feministas hayan dado especial relevancia al cuerpo, ya que desde los feminismos éste ha sido concebido como el lugar donde se inscribe la diferencia. Como señala Preciado (2002):

“el cuerpo es un texto socialmente construido, un archivo orgánico de la historia de la humanidad como historia de la producción-reproducción sexual, en la que ciertos códigos se naturalizan, otros quedan elípticos y otros son sistemáticamente eliminados o tachados”

(p. 23)

Las teóricas feministas han abordado los procesos mediante el los cuales las diferencias de género se producen, reproducen y toman cuerpo, y para ello ha sido muy útil la noción de *performatividad*. Ésta ha sido enunciada por Judith Butler como “el poder del discurso para producir efectos a través de la reiteración” (2002, p.20). Conjugando algunas ideas de Joan Rivière (1966) sobre la feminidad como mascarada junto con la teoría de John L. Austin (1955) sobre “los actos del habla” (1955), la autora se refiere especialmente a la performatividad de género como una suerte de actuación, que se repite de manera obligatoria de acuerdo con unas normas sujetas a las convenciones de la feminidad y la masculinidad (Butler, 2007). Es la repetición de estos actos la que consigue que dichas convenciones se hagan normativas. No obstante, según Butler (2007), esa normativización puede subvertirse a través de estrategias no domesticadas

ya que cabe la posibilidad de que “algunos tipos de repetición paródica sean verdaderamente trastornadores, realmente desasosegantes” (p. 269).

Siguiendo esta idea, la *performance* es considerada “un campo de experimentación, en el lugar de producción de nuevas subjetividades y por lo tanto, en una verdadera alternativa a las formas tradicionales de hacer política” (Preciado, 2004, p. 13). Así, desde la educación, y en concreto la educación artística, se exploran las posibilidades pedagógicas que ofrece la *performance*. Vidiella (2010) explica algunas de las aportaciones en este sentido:

“Como herramienta pedagógica, la *performance* cruza la frontera que divide la interacción entre cuerpo-mente; pensamiento-acción; conocedor-conocido; profesor-alumno; individual-colectivo; teórico-práctico; crítico-criticado, profesional-amateur, etc”.

(p. 9)

No obstante, Vidiella (2010), advierte de lo problemático de la relación *performance*-pedagogía si se entiende como un mero “acto de entretenimiento estético” (p. 10), si no se problematizan las relaciones profesor/a-alumno/a, los mecanismos de construcción de significados o si se llevan a cabo representaciones repetidas sin indagar en nuevas formas de elaboración de conocimiento.

Es por ello que la autora propone la necesidad de desarrollar unas “pedagogías de contacto” que permitan “analizar críticamente las dinámicas sociales a través de las cuales nos constituimos [...] a través del componente reproductivo-normativo y a la vez un potencial reflexivo, para deconstruir las representaciones y prácticas hegemónicas” de la *performance*” (Vidiella, 2009, p. 110). Así, mediante diferentes estrategias, metodologías y prácticas de experimentación en contexto educativo es posible repensar cuestiones en torno a la sexualidad, el género, la clase social, la raza o la religión. Esto implica, según Vidiella (2010):

“Trabajar desde posicionamientos abiertos al encuentro y contacto entre todos los sujetos implicados en la práctica pedagógica [...] Abrirse a la improvisación e interacción de la relación pedagógica [...] y fomentar una pedagogía sensorial y somática que en el área de las Artes y la Educación Artística pasa por incorporar metodologías de análisis desde la Cultura Visual [...] con el fin de hacer efectivas las construcciones performativas del género, la raza, la etnia, la sexualidad, etc.”

(p. 14)

LA NORMATIVIDAD DE GÉNERO Y LAS PEDAGOGÍAS *QUEER*

Como he venido explicando, la incorporación de la *performance* en la educación permite una toma de conciencia sobre las prácticas y políticas de dominación que nos atraviesan, “conocer cómo las aprehendemos, repetimos, interiorizamos, encarnamos, resistimos... en nuestras experiencias diarias” (Vidiella, 2010, p. 9). En este mismo

sentido pero desde un enfoque más teórico, algunos autores y autoras han profundizado en los procesos de subjetivación y construcción identitaria desde las teorías *queer* y las reivindicaciones de los movimientos sociales LGBTQ. Así, recientemente han surgido las denominadas pedagogías *queer* como formas de contestación a los procesos de control y normalización de las identidades sexuales y de género.

Estas pedagogías *queer* se preguntan qué se ha hecho desde lo educativo con los cuerpos más allá de disciplinarlos y corregirlos (Bitzman, 1995; Planella y Pie, 2012) y cómo la pedagogía “construye las normatividades corporales en lo referido a la sexualidad” (Planella y Pie 2012, p. 266) y el género en conexión con otros rasgos identitarios.

Asimismo, desde una perspectiva interseccional, estas pedagogías analizan las categorías múltiples de exclusión que nos atraviesan y su indivisibilidad (Platero, 2014a). Así, Raquel (Lucas) Platero (2014a) utiliza la metáfora de la maraña para ejemplificar la complejidad de las identidades vistas desde una perspectiva interseccional. Desde su experiencia como educador, pone de relieve la importancia de atender a la microhistoria, a lo cotidiano para poder acercarse a la noción de sujeto atravesado por diferentes categorías de exclusión en un contexto concreto. Según él, las exclusiones “no son aditivas” sino “interrelacionales”, las identidades (sexuales, de género) no son monolíticas sino fragmentarias y móviles. Platero define la identidad como una “ficción que construimos para entendernos, para ser inteligibles en un entorno determinado” (2013, p. 48) y apunta que esas ficciones son fruto de consensos sociales, “normas hegemónicas que casi nadie cumple en su totalidad”.

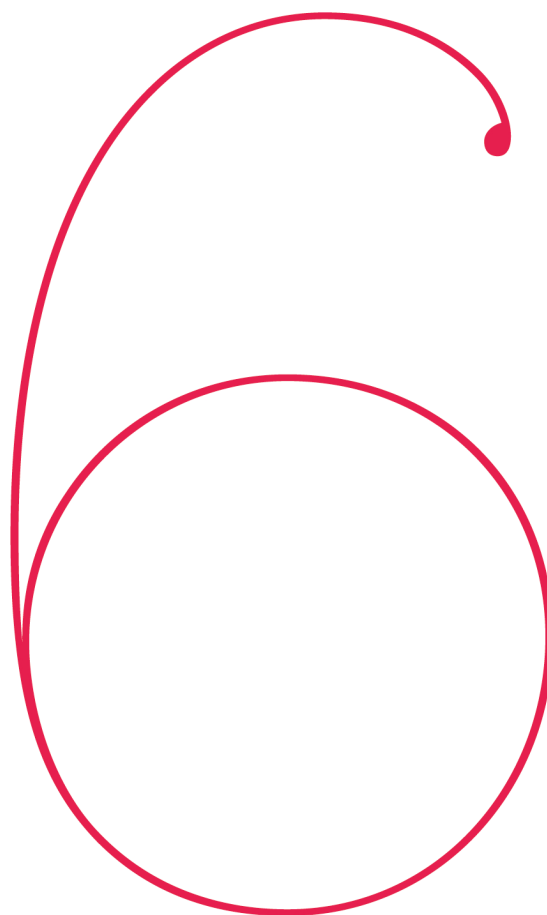
Platero (2014a) advierte de las restricciones sociales que se imponen desde las instituciones como la familia, el instituto o el Estado y los marcos normativos, las leyes. Éstos límites configuran esquemas socioculturales totalmente rígidos diseñados para un sujeto hegemónico o sujetos “otros” marcados por una categoría de exclusión concreta como ser discapacitada, ser negra, ser gay o ser gitano.

Este enfoque pedagógico no pone el acento en el sujeto discriminado o la desviación de la norma, sino que abre la mirada para poder observar cómo la norma se construye y cómo afecta a todas las identidades y sujetos, hegemónicos y no hegemónicos. En su caso se refiere a su trabajo con la diversidad funcional:

“Imparto una asignatura que se llama “Pautas básicas y sistemas alternativos de comunicación”, que aborda la necesidad y dificultades que tienen algunas personas para comunicarse, y utilizan diferentes sistemas. Podría trabajar con la noción del sujeto discapacitado, o puedo –a diferencia- trabajar con la noción de que la comunicación es un Derecho Humano, todo el mundo tiene derecho a que se le facilite una manera de comunicarse, y puedo trabajar con la idea de que dificultades en la comunicación, o en el proceso de adquisición de la capacidad de comunicación, las tenemos todo el mundo.”

(Entrevista a Raquel (Lucas) Platero, 2013 p. 50)

Esta mirada integradora puede trasladarse de forma muy útil a la educación que enfoca en el género, precisamente para desarticular la identificación de *género* con *mujeres* o de *sexo* con *homosexualidad* o *transexualidad*. Es decir, como apunta Platero, “todo el mundo tiene capacidad, todo el mundo tiene clase social, todo el mundo tiene acento” (entrevista a Raquel (Lucas) Platero, 2013, p. 47) e igualmente, todo el mundo tiene género y sexualidad. Desde esta perspectiva es posible no centrar el estudio de la exclusión únicamente sobre el grupo excluido, el raro, el no normativo, sino hacer partícipe a toda la sociedad de las mismas problemáticas que no afectan a unas pocas sino a todas las personas.



MARCO TEÓRICO III
EDUCACIÓN EN MUSEOS Y FEMINISMO

EDUCACIÓN EN MUSEOS Y FEMINISMO

Para observar las transformaciones que se han ido produciendo en los museos como instituciones educativas es imprescindible adoptar una visión compleja y tener en cuenta el carácter discursivo del museo y su constante generación de política (Padró, 2003). Me referiré sobre todo a los textos de algunas de las autoras que han reflexionado sobre la educación en museos desde esta perspectiva. Éstas son Carla Padró (2003, 2005), Carmen Mörsch (2009) o Amaia Arriaga (2011), quienes coinciden en señalar diferentes tendencias educativas vinculadas a determinados discursos o narrativas museísticas específicas las cuales son definidas por Padró (2005) como “formas en que los objetos y sus historias pueden ser contadas” (p. 139).

LA IMPOSIBILIDAD DE PERSPECTIVAS DE GÉNERO EN LAS NARRATIVAS Y DISCURSOS MUSEÍSTICOS DOMINANTES

Los primeros debates entre el enfoque del museo estético o educativo (Arriaga, 2011) se reflejan en las narrativas estética y disciplinaria que describe Carla Padró (2005) y que hacen referencia a un museo decimonónico, entendido como un espacio de pervivencia de los discursos tradicionales. En este sentido, el museo se entiende como un espacio ritual (Duncan, 1995), como un templo, ubicado en un espacio monumental y/o edificio histórico, cuya majestuosidad anuncia la magnificencia de las piezas que encontraremos en su interior. Desde esta narrativa, el museo es “un lugar de saber disciplinario en mayúsculas y de alta cultura” (Padró, 2003, p.52). Las funciones más importantes son por tanto la conservación, investigación y adquisición de obra. La educación se contempla como una función secundaria.

En consonancia con esta narrativa estética, la tendencia educativa principal es la apreciación artística (Padró, 2005, Arriaga, 2011) o educación afirmativa (Mörsch, 2009). Este discurso adscribe a la educación la función de cultivar el buen gusto y apreciar unas obras originales, auténticas y bellas, que hablan por sí mismas, y elevan el espíritu de quien las contempla (Hernández, 1998).

Si abordamos esta narrativa desde una perspectiva crítica y de género, es posible observar que la educación que desde aquí se propicia está blindada a los discursos alternativos, como podrían ser los de corte feminista. Padró expone las características que tendrían los programas educativos elaborados desde esta narrativa de entre las que rescato las dos siguientes:

“Los programas educativos vinculados con esta perspectiva [...]. Promueven ideas establecidas desde la cultura dominante”, “no permiten ninguna modificación, diálogo o disensión con los contenidos seleccionados para ser expuestos, transmitidos y por tanto, representados”.

(Padró, 2005, p.145)

Una segunda tendencia educativa está relacionada con la narrativa disciplinaria. Esta filosofía se basa en la idea ilustrada de la creación de disciplinas para organizar el conocimiento, la taxonomía y el formato enciclopédico como método para conocer la realidad (Padró, 2005). Desde esta perspectiva, la visión que se presenta de los objetos y

sus interpretaciones es clara, fija y universal, (Padró, 2005; Arriaga, 2011), basada en el discurso expositivo que enuncian los expertos. Se trata de una forma de transmitir ideas, creencias, valores y gustos determinados establecidos por la cultura dominante, que en cambio se presentan como neutrales (Padró, 2005; Arriaga, 2011).

A esta narrativa, donde el museo es un lugar para la acumulación, clasificación y descripción literal y didáctica de los objetos, la tendencia educativa que se asocia es la educación activa (Padró, 2005), instructora (Arriaga, 2011) o reproductiva (Mörsch, 2009). En este tipo de educación, como señala Padró (2005), perdura la transmisión de ideas sobre el buen gusto, la belleza y la trascendencia de la experiencia estética enunciadas por un sujeto masculino hegemónico. Se considera de nuevo una forma de transmisión y reproducción de un discurso único y oficial:

“los itinerarios por las exposiciones utilizarían constantemente la metáfora del viaje, del camino o del recorrido, siempre fijo y ordenado, sin espacio para otras interpretaciones.”

(Padró, 2005, p.141)

Desde una perspectiva más social y abierta, la narrativa experiencial (Padró, 2005), entiende el museo como un lugar para la experimentación y los objetos se entienden como procesos o experimentos mediante los que trabajar aspectos relacionados con la percepción y la emoción. Los museos son entendidos desde esta narrativa como “centros de educación informal [...] que ofrecen experiencias multisensoriales” (Padró, 2005, p. 146). El museo se concibe como un lugar de ocio y diversión entendiendo el departamento educativo como un elemento dinamizador. Sin embargo, aunque se enfatiza la creatividad como objetivo, no se aceptan visiones alternativas a la cultura institucional, sino que el educador como “facilitador” lanza preguntas para que se produzca un “descubrimiento por sí solo” (Padró, 2005, p. 147).

También en contraste con las visiones de la educación museística, con el desarrollo de la nueva museología en los años ochenta del siglo pasado en el mundo francófono, (Lorente 2003) aparecen nuevos ejes de actuación en el museo, según explica Padró (2005). Desde esta nueva concepción del museo, las instituciones se conciben como motor de actividad cultural y económica, la atracción de los no-visitantes y la comunicación patrimonial con las comunidades que lo rodean. No obstante, en cuanto a este último asunto, Padró apunta en su texto que no por ello se repara en cuáles son esas comunidades, como se forjan sus identidades y si existen algunas representadas por encima de las otras (Padró, 2005).

Los programas educativos vinculados a esta narrativa denominada “de acceso” (Padró, 2005) se centran en el público más que en los objetos, en cómo integrar los conocimientos de quienes participan, sus deseos y necesidades. Por ello la educación se comprende desde un paradigma constructivista del aprendizaje (Falk y Dierking, 1992; 2000; Hein, 1998 en Arriaga, 2011) y los recursos disponibles se entienden “ya no como una recepción pasiva de información, sino como avenidas de conocimiento” (Padró, 2005, p. 148).

Según Padró (2005), esta forma más social de ver el museo propone nuevas maneras de interacción entre éste y los públicos. Por ejemplo, la autora explica que dentro de una narrativa experiencial, el hecho de definir a los visitantes como habitantes “tiene la intención de fomentar el diálogo desde lo cotidiano” (p. 147) e “integra el conocimiento de los visitantes dentro de la cultura institucional” (p. 148)

Asimismo Mörsch (2009), hace referencia a la voluntad de acceso a las colecciones por parte de los museos dentro del discurso educativo que denomina reproductivo:

“while exhibition spaces and museums are regarded as institutions that provide Access to important cultural heritage, there are still symbolic barriers that the public must overcome to enter these. A broad public must be afforded Access to heritage and their assumed apprehensions about entering museums must be reduced”

(p. 10)

Sin embargo, a pesar de la innovación en los métodos para la interacción con el museo, las visiones de lo educativo que se propician bajo estas perspectivas se consideran de nuevo como formas de transmisión y reproducción de un discurso único y oficial, como señala Padró (2005):

“los itinerarios por las exposiciones utilizarían constantemente la metáfora del viaje, del camino o del recorrido, siempre fijo y ordenado, sin espacio para otras interpretaciones.”

(p. 141)

Como apuntan las autoras antes mencionadas, a nivel discursivo estos enfoques preservan la integridad del discurso institucional y su androcentrismo. En efecto, como señala López F. Cao (2011) desde el nuevo paradigma interpretativo que supone la nueva museología, “la reclamación de los nuevos valores que potencian nuevas identidades y diversidades culturales aparece con fuerza, en consonancia con los discursos sociales vigentes, aunque, sin embargo, no aparece todavía el discurso silenciado de las mujeres” (p. 126).

En esta idea incide Mörsch (2011), cuando afirma que la educación reproductiva, aunque supone algunos cambios con respecto a la anterior propuesta afirmativa, está estrechamente relacionada con ella, sobre todo por el tipo de visitante acrítico que produce. Según afirma la autora, este discurso reproductivo “no cuestiona ni a la institución, ni a la situación educativa. En realidad está pensado para educar a la próxima generación de usuarios, de usuarios afirmativos.” (Mörsch, 2011, p.206).

MIRADAS CRÍTICAS Y FEMINISTAS A LOS MUSEOS

Diversos autores y autoras como Bourdieu (1969) o más tarde Duncan (1990) critican que los museos transmiten la cultura dominante propiciando narraciones que están cargadas de ideología, son parciales, subjetivas y netamente androcéntricas. Sin embargo, se presentan como neutras y universales. Estos autores y autoras, nos

recuerdan además, cómo, al seleccionar ciertos objetos sobre otros, y ciertas interpretaciones de los mismos por encima de otras, los museos refuerzan identidades sociales, raciales y, lo más interesante para este estudio, sexuales y de género. (Bourdieu, 1979).

Así, los grupos minorizados, como las mujeres o las minorías raciales, ponen en cuestión los valores y objetivos de los museos y denuncian que los museos sólo hayan coleccionado y expuesto los gustos y valores de los artistas de su grupo social, sexual o étnico. Estos grupos se apoyarán en los estudios de pensadores como el sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien en su obra de 1979 *La distinción, Criterios y bases sociales del gusto*, retrata los mecanismos por los que los gustos culturales de los grupos dominantes reciben forma institucional en espacios y prácticas como los museos, con el objetivo de producir y reproducir la distinción social, la separación social y la jerarquía social.

A este respecto, desde una mirada feminista López F. Cao (2011, 2014) habla de los museos como espacios masculinos de memoria y de ausencia femenina. Según afirma la autora, “la exclusión de personas de la memoria de la cultura a la que pertenecen no sólo es un hecho injusto sino doloroso” (López F. Cao, 2011, p. 133). Con esta exclusión se produce un relato sesgado e incompleto de la historia. Estas narraciones propuestas por los museos que reproducen la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino, interaccionan y calan en el público, de quien se espera que las asuma como propias. Además, el hecho de no reflejar a una parte de la población niega a esa parte la base sobre la que construir representaciones futuras.

Así, López F. Cao habla del sentido de los museos como instituciones que incentivan el valor de las obras y personas a las que recuerdan: “en el museo están los objetos que deben ser conservados, las imágenes dignas de volver a ser vistas, los retazos de historia que han de ser recordados y memorizados para la construcción del presente” (2011, p. 123). Pero de forma inversa, señala la autora, refuerzan el carácter innecesario y prescindible de los grupos humanos que no están representados, como las personas pobres, las “otras” culturas y las mujeres. La autora habla de una desaparición “siempre selectiva” (p. 124) de las mujeres en la historia oficial.

Además defiende la importancia de los procesos de construcción de la memoria desde un punto de vista social que, por un lado, da una serie de referentes históricos a los que nos acogemos y que conforman modelos a seguir. Por otro, ofrece la oportunidad de legitimarnos como sujetos capaces de pensar y actuar, con una identidad que ofrece la sensación de pertenencia al grupo.

La autora insiste en la necesidad de que el discurso feminista sea un eje en los relatos museísticos ya que, a pesar de la inclusión de perspectivas como la ecológica o la poscolonial en los nuevos discursos, “la perspectiva de género aparece eludida” (2011, P. 131).

Sobre la misma idea Maceira (2008) indica que las representaciones que producen estas instituciones a través de las exposiciones, los textos presentes en las salas, los materiales didácticos, y otros recursos son fruto de una mirada “parcial y estereotipada” que “comunica la oposición y jerarquización de lo masculino sobre lo femenino, así como una idea naturalizante de la organización social genérica, mediante la cual contribuye a legitimar y dispone a continuar esa mirada” (pp. 111-112).

DESDE LA MUSEOLOGÍA CRÍTICA SE DECONSTRUYE EL DISCURSO MODERNO DE LA OBJETIVIDAD

Desde la museología crítica se introducen cambios significativos en la forma de concebir los museos, ya que a partir de esta nueva visión se deconstruye el discurso moderno de la objetividad que venía marcando las narrativas museísticas anteriores.

La museología crítica, según indica Lorente (2003), no es una teoría única y uniforme ni tiene una estructura definida en cuanto a las obras, autores y publicaciones que la componen. Más bien está diversificada en un conjunto de visiones según las cuales, cada autora o autor da su visión personal del fenómeno. Algunos de los autores y autoras más representativas de esta teoría son Carol Duncan, Allan Wallach, Jo-Anne Berelowitz, o Maurice Berger en el contexto norteamericano (en lo que se refiere al museo de arte), o Carla Padró, María Teresa Marín o el propio Pedro Lorente en el español.

Al igual que la nueva museología, la vocación principal de la museología crítica es la relación entre el museo y la sociedad; no obstante existen algunas diferencias. De hecho, autoras como Marín (2003), entienden que la museología crítica puede considerarse como “una revisión a esa nueva museología de los años 70 del siglo XX que hablaba de la muerte del museo y la superación de esta institución tradicional” (p. 47). Según señala esta autora, la museología crítica es una teoría que viene principalmente de los estudios de la historia del arte y recoge las influencias de diferentes autores y autoras como Pearce, Bal o Van Mensch (Marín, 2003).

Según explica Lorente (2006), la museología crítica se postula como una forma de trasladar los objetivos críticos de la teoría posmoderna al estudio de los museos. Así, una de sus principales características, según este autor, es “la exacerbación de la subjetividad y la incitación al pensamiento crítico frente a toda doctrina dominante”, a lo que suma “la defensa a través de los museos de la igualdad de derechos y oportunidades entre diferentes razas, sexos (u orientaciones sexuales), clases sociales, o procedencias” (Lorente, 2006, p. 30)

Es posible observar algunas de las claves de este enfoque crítico, en el análisis detallado que de él ofrece Carla Padró (2003), que ayudan a entender la idoneidad de esta postura para la introducción de miradas feministas en los museos. La autora indica que bajo esta tendencia “la cultura dominante ha sido visibilizada, desmitificada y desestructurada” y que por lo tanto “es más fácil que se admitan culturas mayoritarias y minoritarias, dominantes y subculturas” (p. 60). Además, Padró (2003) explica que desde esta teoría se analiza “el engranaje museístico desde sus prácticas” lo que posibilita repensar y cuestionar los museos “como construcciones sociales y culturales” por un lado y analizar “sus formas de coleccionar [...] y sus vínculos con las nociones de prestigio y poder” (p. 61).

EDUCACIÓN CRÍTICA EN MUSEOS, ESPACIOS PARA EL FEMINISMO

Padró habla de la narrativa crítica cultural (2003, 2005) como nuevo marco para una educación crítica en museos. El cambio que supone esta nueva perspectiva, según explica, pasa por la autocrítica, el auto-cuestionamiento del museo como sistema de producción cultural, con la finalidad de mejorar la institución. Es por ello que la

reflexión y la investigación es importante en la educación vinculada a esta narrativa, más si cabe desde una perspectiva de género, porque tal y como explica Verena Stolcke (1988):

“A mi modo de ver, como enseñantes no nos podemos limitar simplemente a transmitir el saber acumulado por otros/as en el pasado. Precisamente como feministas sabemos más que de sobra subjetivo que es ese saber. Pero para desmitificar el conocimiento tradicional por sexista y androcéntrico, y así poder ponerlo en cuestión, hace falta la investigación. [...] investigación es un requisito fundamental para que nuestra enseñanza sea no sólo creativa, sino también crítica”

(p. 34)

Además, según Padró (2005), ésta es la única narrativa que “está dispuesta a reformular la concepción moderna de museo y a integrar al departamento de educación como interlocutor para el cambio” (p. 143). Así, por primera vez desde esta mirada se cuestiona la autoridad del museo como forjador de significados y se define como un lugar de duda, pregunta, controversia y democracia cultural (Padró, 2003). Se busca, por tanto, cambiar el modelo de transmisión de conocimientos e información enciclopédica por otro que plantee preguntas sobre los objetos y los modos en que estos han sido interpretados.

De hecho la narrativa crítica considera a los museos como espacios de poder, negociación y diálogo (Padró, 2005). Así, la educación vinculada a esta mirada no sólo se centra en interpretar objetos y descifrar interpretaciones, sino que fomenta la negociación entre los significados construidos por los visitantes y los construidos por el museo (Efland, Freeman y Stuhr, 1996; Hooper-Greenhill, 1999). El papel del espectador cambia, por tanto, desde esta narrativa crítica. Se considera necesario incorporar sus aportaciones como material en su experiencia de aprendizaje. Las acciones educativas programadas bajo este enfoque no buscan la transmisión de un conocimiento experto, sino que dan importancia a los saberes del otro, un aspecto fundamental en las pedagogías críticas y feministas.

Según Padró (2005), este enfoque busca integrar las voces que provienen de fuera del museo con la intención de “involucrar a las comunidades para que también interpreten las colecciones. La interpretación es, en consecuencia, no de aquellos que poseen un conocimiento especial, sino de aquellos que tienen conocimiento” (Padró, 2005, p. 150).

Desde esta narrativa crítica (Padró, 2005), no basta con abrir el museo al público, facilitar el acceso e involucrar a la comunidad, si en esos procesos no hay una reflexión crítica y poliédrica sobre qué objetos vemos y cómo se nos están relatando. Es más, según explica Mörsch (2009), una educación bajo esta mirada crítica no sólo se enfoca en el análisis deconstructivo de los discursos ya que este proceso no implica necesariamente una transformación en la institución. Según la autora, esta educación se basa además en un discurso transformativo (Mörsch, 2009) que busca realizar cambios en el museo, empezando por transformar la propia práctica educativa.

Asimismo, la narrativa crítica cultural, vista desde una perspectiva de género, permite focalizar en las incoherencias en los relatos históricos que dejan fuera a las mujeres como sujetos. En efecto, como señala Padró:

“pienso que si adoptamos una postura posmoderna y postcrítica debemos iniciar investigaciones preocupadas por los cambios, las discontinuidades, las rupturas, los dilemas, los intersticios, las miradas, las costuras y los conflictos que presentan los museos, más que seguir centrándonos en las normas... Ésta puede ser una forma de revisar el papel social y cultural de los museos desde lecturas múltiples como el género, la raza o la clase social.”

(2003, p. 63)

Esto supone la posibilidad de generar procesos para la construcción de narraciones alternativas al discurso canónico reivindicando la inclusión de discursos sobre las categorías de género, etnicidad y clase (Padró, 2005, p. 149). Así, desde lo educativo en el museo se abre una grieta para la introducción de narraciones críticas desarrolladas por los feminismos que recuperan la memoria de las mujeres y otros grupos minorizados (López F. Cao, 2011), construyen nuevas genealogías (Mayayo,) y releen la historia y la historia del arte desvelando su sesgo androcéntrico, como proponen las intervenciones feministas en la historia del arte (Pollock, 1988).

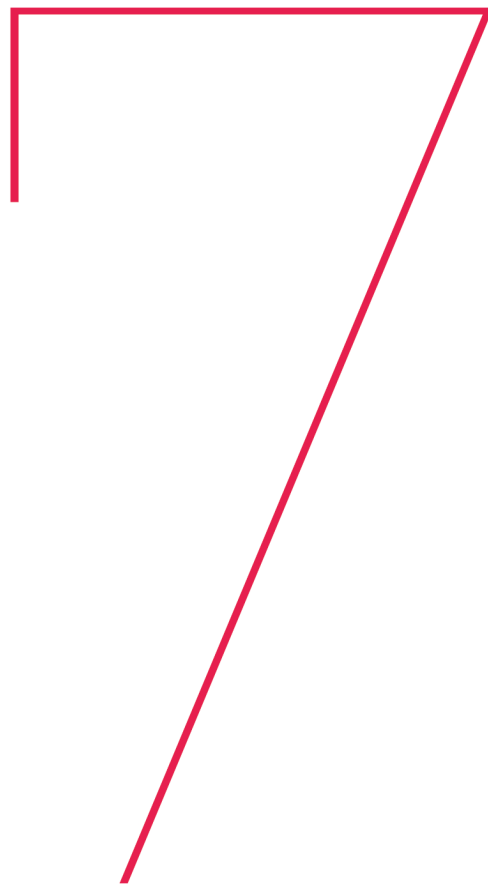
Efectivamente, el desplazamiento del foco de interés del objeto a la narrativa (Roberts, 1997; Padró, 2005) es otra de las circunstancias que favorece la incorporación de estas otras interpretaciones. Esto es debido a la relevancia que cobra la función social de los objetos (Hooper Greenhill, 1998) desde un enfoque educativo crítico en los museos que ofrece un tratamiento polivocal de los mismos (Padró, 2005). En este sentido, se huye de las interpretaciones fijas y monolíticas abriendo la posibilidad a la construcción de otras nuevas. Como Hooper Greenhill afirma, “es importante poder librarse de significados que nos han sido dados para poder darles [a los objetos] uno nuevo” (1998, p. 203) y abordar así su dimensión simbólica. Asimismo, una educación crítica en museos se preocupa de analizar las funciones del discurso autorizado y también del no autorizado, y los usos lingüísticos y las relaciones de poder que ahí se generan.

Pese a que cada una de estas narrativas, y las tendencias educativas asociadas, que he presentado pueden entenderse como miradas específicas a la educación en museos, debe tenerse en cuenta, como advierte Mörsch (2011), que los límites entre estos discursos y los anteriores son difusos:

“Es posible que exista una función totalmente afirmativa, pero no veo posible tener un programa deconstructivo o transformativo sin las otras dos. Mientras se opera dentro del marco institucional es imposible no reproducir o afirmar la institución.”

(p. 207)

De la convivencia de varias formas de entender el museo y su labor educativa surgen diversas contradicciones. Es por tanto inevitable, como afirma la autora, que quienes se encarguen de las tareas educativas, específicamente las educadoras de museos, deban enfrentarse a ellas, como explicaré en las siguientes líneas.



MARCO TEÓRICO IV

LA SITUACIÓN PROFESIONAL EN EL ÁMBITO DE LOS MUSEOS.
FEMINIZACIÓN Y PRECARIZACIÓN

LA SITUACIÓN PROFESIONAL EN EL ÁMBITO DE LOS MUSEOS. FEMINIZACIÓN Y PRECARIZACIÓN

La situación de fragilidad y precariedad en que se ve inmersa la profesión de educadora de museos ha sido analizada y denunciada en los últimos años por las propias profesionales dentro y fuera de la academia (López, 2009, 2010, 2012, 2013; López y Alcaide, 2011a, López y Alcaide, 2011b, Padró, 2005). Las educadoras han reflexionado sobre los problemas y contradicciones que les afectan, y las estrategias de resistencia que ponen en práctica desde sus experiencias en el contexto actual de revisión crítica de las instituciones (Padró, 2005; Sánchez de Serdio, 2011). Como comentaré a continuación, algunas investigadoras como Carlisle (2006, 2007, 2010) o Mörsch (2012) han señalado, además, las implicaciones de género existentes en la raíz de esta problemática, relacionando la devaluación y escasa consideración de esta profesión por parte de las instituciones y otros profesionales del contexto museístico, con la presencia mayoritaria de mujeres dentro de este colectivo profesional.

EL SURGIMIENTO DE LOS DEAC EN ESPAÑA

En el contexto español, los DEAC, Departamentos de Educación y Acción Cultural, surgieron “como una necesidad sobrevenida” (Sánchez de Serdio y López, 2011, p. 207) en los años setenta debido a la creciente afluencia del público escolar y a la utilización de los museos como recurso didáctico por parte de los docentes.

El incremento del número de departamentos educativos a partir de los años 80 en los museos españoles se dio por varias razones. Por un lado, los centros y museos de arte contemporáneo proliferaron en las últimas décadas del siglo XX de un modo extraordinario, como apunta Lorente (2003), sumándose al conjunto de instituciones públicas y privadas encargadas de la gestión y difusión del patrimonio artístico. Por otro lado, aunque de manera fragmentaria e irregular, se han puesto en práctica nuevos planteamientos museológicos como la nueva museología y la museología crítica en España en un contexto de reflexión sobre las estructuras institucionales.

Pese al incremento de los departamentos educativos y a la institucionalización de la educación, a la que he aludido en el capítulo anterior, los DEAC tuvieron en sus inicios, y siguen teniendo, poco peso en las estructuras de los museos.

A esta realidad se hace referencia en el artículo *Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural*, donde Aída Sánchez de Serdio y Eneritz López (2011) reconstruyen “una posible historia del desarrollo de los departamentos educativos en los museos de arte españoles” (p. 205). El texto recoge la reivindicación de la importancia de los DEAC como una de las reclamaciones básicas que los propios educadores y educadoras han llevado a cabo en los últimos 40 años, desde que se iniciasen las Jornadas Estatales de Departamentos de Educación y Acción Cultural en 1890. Actualmente los y las profesionales del sector siguen reclamando que estos departamentos sean reconocidos e igualados en legitimidad al resto de ámbitos de actuación del museo.

En efecto, la menor importancia de los DEAC con respecto a otros departamentos de los museos se hace patente en la utilización generalizada en el contexto museístico del concepto de “servicio” para referirse al ámbito o departamento educativo. Según señala Eneritz López esta palabra adopta un nuevo matiz, ya que el “servicio educativo” se entiende como una prestación adicional que ofrece la institución, contradiciendo paradójicamente la definición de educación como una “función intrínseca de la propia institución” (López, 2012, p. 42).

LA PROFESIÓN DE EDUCADORA DE MUSEOS

En este difícil contexto institucional, que otorga poca importancia a lo educativo, surge la profesión de educadora de museos en el Estado español. Algunas investigaciones en los últimos años han indagado sobre ello, como es el caso de las tesis doctorales *Museos, mediación cultural y artes visuales: Perfiles profesionales del ámbito educativo* (2016) que estudia “los perfiles y funciones de los profesionales y responsables del ámbito educativo de los museos [en España y Portugal], a través de entrevistas en profundidad realizadas en 2014 y 2015” (p. 4). También así la llevada a cabo por Eneritz López (2009), titulada *¿Profesionales de la educación en el museo?: estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles*. En ésta última, la autora recoge aspectos interesantes para situar algunas de las problemáticas que afectan a aquellas personas que ejercen lo que ella tilda de “(semi) profesión” (López, 2012, p. 33).

En este sentido, López (2009) señala la inestabilidad, la precarización, el escaso reconocimiento por parte de las instituciones y la situación laboral diferenciada y con peores condiciones respecto al resto de departamentos como los principales problemas. La autora relaciona esta situación desfavorable con la pervivencia en los museos de una determinada concepción sobre la educación museística: “aquella noción que considera al educador como un “aproximador” de la cultura experta a todo tipo de públicos- es la que prima en nuestro contexto”. (p. 295).

Contrariamente a esta concepción popularizada de lo que significa ser educadora, López (2009) reivindica la importancia de la labor educativa apelando al carácter intelectual de la profesión y la necesidad de una formación continua y de investigación por parte de los departamentos educativos “para validar, repensar, evaluar y recomendar sus prácticas” (p. 298). De hecho, en su tesis, la propia autora se encuentra con un escenario que difiere de la concepción de educador “como transmisor o traductor de los conceptos complicados de las exposiciones” (p. 294), algo que podemos observar cuando señala que:

“casi en contraposición a esta concepción [...] durante la realización de esta tesis he aprendido que la educación en museos no está siempre vinculada a la sumisión y a la reproducción automática de contenidos generados por otros –tal y como mi experiencia previa y prejuicios me hacían sospechar-, sino que es una labor que requiere investigación, reflexión y preparación intelectual continua.”

(p. 295)

También el estudio llevado a cabo dentro del marco del proyecto de investigación europeo *Museum Mediators* (2012/2014), coincide en señalar el carácter reflexivo y

también crítico de estas profesionales frente a la concepción generalizada sobre la educadora como traductora del discurso institucional. Según una de las memorias publicadas a colación de dicho proyecto, titulada *Mediación Museística: Un Compendio de Materiales del Curso* (Padró, 2014):

“Las cinco mediadoras de museos seleccionadas creen en primer lugar, que la Mediación en los Museos es una práctica reflexiva y crítica. En segundo lugar, consideran que siempre existe una continua interacción y negociación entre objetos, visitantes, procesos, instituciones y todo lo que queda silenciado en cada acción educativa museística. En tercer lugar, se comprometen a investigar los procesos de mediación museística desde distintos ángulos, puesto que se trata de un campo muy complejo donde actúan distintos agentes, visiones sobre los objetos, las exposiciones y sobre los públicos.”

(p. 183)

Tanto estas tesis e investigaciones como otras publicaciones han denunciado la situación laboral de las educadoras. Por ejemplo, Sánchez de Serdio y López (2011) señalan que las educadoras llevan años pidiendo “de manera persistente” (p. 212) la regulación y dignificación de la profesión ya que las y los propios profesionales se reconocen en una situación de precariedad agravada por la aparición de subcontratas a partir de los años 90. Según estas autoras, el colectivo profesional de educadores y educadoras de museos insiste en la necesidad de una definición mayor de las funciones de los DEAC, una formación superior multidisciplinar que combine conocimientos sobre museología, educación comunicación y otros, así como el desarrollo de investigación en relación al ámbito educativo. Todo ello ligado a la demanda del reconocimiento de la profesión.

Desde una perspectiva de género es importante observar que el área educativa de los museos de arte español tiene, desde su origen, una estrecha relación con la educación formal, especialmente con la comunidad infantil, y que la feminización de la profesión educativa en estos niveles primarios en el contexto español es patente (Ballarín, 2004). No hay que olvidar que, como he apuntado al inicio de este capítulo, los primeros DEAC surgen ligados a la demanda “masiva e inesperada” (Sánchez de Serdio y López, 2011, p. 206) de las escuelas por dirigirse a los museos como recurso pedagógico. En este sentido, como señala Hernández (2007), “las especiales circunstancias de la historia de la profesión docente en España han llevado a un imaginario social de que ser educadora [...] es una profesión ideal para mujeres.” (p. 39).

UN POCO DE HISTORIA. FEMINIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MUSEOS

Las raíces de la feminización del contexto educativo de los museos han sido abordadas desde una perspectiva histórica en diferentes contextos geográficos, como comentaré a continuación.

Aunque actualmente las educadoras de museos son mayoría por encima de los educadores, las mujeres no siempre han sido las encargadas de desarrollar la función educativa en los museos. En el contexto europeo desde el s. XIX hasta principios del s.

XX, la educación entendida como instrucción ha sido una tarea altamente reconocida y apreciada, y en este sentido masculina y etnocentrada, como señala Mörsch (2009):

“it was an enterprise in the name of national identity, whose educational results were to enhance the quality of national goods produced in the context of colonial strife. A gendered discourse about exclusion and access was already inscribed in the founding of museums.”

(p. 14)

No ha sido hasta finales del s. XIX cuando en Europa el museo se ha visto como un contexto adecuado para las mujeres (no todas no obstante, sino aquellas blancas y de buena posición socioeconómica), donde pudieran desarrollar una actividad laboral fuera de sus hogares. La vocación filantrópica de esta tarea y la vinculación de lo educativo al cuidado femenino, de acuerdo con los designios naturales o divinos, como apunta Mörsch (2009), facilitaron la apertura de este espacio socialmente aceptado para que estas mujeres desarrollasen su trabajo. En este sentido, la tarea llevada a cabo por las mujeres en los museos nace con los discursos de la educación de las clases trabajadoras y la civilización colonialista de diversos grupos de población indígena (Mörsch, 2012). Así, las mujeres educadoras se postularon como reproductoras de la cultura moderna de clase media en el contexto de los museos con un trabajo diferenciado de la difusión del conocimiento experto:

“education was also associated with children in the context of adult education for the working class and hence fell into the sphere of female reproduction. Educational programs for “real adults,” on the contrary, conceived by experts and aimed at a respectively cultured, middle-class, European public, remained a male occupation.”

(Mörsch, 2009, p. 15)

Dana Carlisle Kletchka (2006, 2007, 2010) ha estudiado este proceso de feminización de la educación en museos en Norteamérica. La autora, se pregunta de por qué los museos no reconocen lo suficiente las contribuciones de las educadoras, incluso cuando ponen un especial interés en la programación educativa. Carlisle es clara en su postura sobre esta falta de reconocimiento: “the answer, I believe, is historically and directly related to the gender of most education practitioners in American art museums”. (Carlisle, 2006, p. 5).

En su tesis titulada *Nice girls, left-wing ladies, and merry bands: A new generation of art museum educators in the 1970s* (2010), Carlisle señala, en la línea de lo que relata Mörsch (2012), que la introducción de las mujeres como educadoras en los museos se produjo como una extensión de su rol de cuidadoras a un espacio respetable y “casi-público”:

“Museums regulated and controlled the individuals that they let in the door and were therefore some of the few genteel public contexts in

which women would not have to worry about appearing without a male chaperone.”

(Carlisle, 2010, p. 43)

Sin embargo, también señala cómo la educación en museos se incrementó y transformó de forma significativa en el periodo de tiempo comprendido entre 1965 y 1980, convirtiéndose en una profesión llevada a cabo por jóvenes progresistas con una formación sólida en la materia. Carlisle (2010) destaca la relevancia que tuvo para algunas educadoras el movimiento feminista que eclosionaba en esos mismos años en el país y cómo las educadoras eran a la vez comprometidas activistas con una ideología de izquierdas:

“The women that I interviewed, I believe, are part of that small but vocal left wing. The particular themes of social justice that emerged most prominently in their interviews were feminism, or advocating on behalf of women in museums, the art world, and beyond; and economic and racial justice, which tended to manifest as commitment to accessibility for minority and underprivileged audiences. Linda and Elaine also openly voiced their opposition to the Vietnam War”.

(Carlisle, 2010, p. 112)

No en vano, las relaciones entre el campo de la educación en museos y la pedagogía radical, el arte feminista, el activismo y los movimientos sociales, que han sido analizadas y visibilizadas por algunas autoras que, como Felicity Allen (2008), que sitúan el origen de esta vinculación en los años 60 del siglo pasado.

FEMINIZACIÓN Y PRECARIZACIÓN SE CONSTRUYEN JUNTAS

Sin embargo, otras miradas apuntan cómo la feminización de la educación artística modernista ha contribuido a la producción de las identidades femeninas modernas como subordinadas y acríticas (Dalton, 2010). En *The gendering art education*, la investigadora Pen Dalton (2010), siguiendo a Richard Gordon (1983), define el trabajo feminizado como aquellas tareas que han sido llevadas a cabo tradicionalmente por las madres en sus hogares según el orden social patriarcal. Actividades como limpiar, cuidar, entretener o alimentar.

La autora se refiere a la feminización de la profesión educativa como un proceso que no sólo contempla la incorporación de las mujeres al mundo laboral en la esfera pública, sino que alude, sobre todo, a la creación de puestos de trabajo “de mujeres”. Dalton los describe como empleos contingentes, “casual, part-time, temporary, seasonal” (2010, p. 112) y en este sentido, precarios y devaluados.

Esta relación entre precarización y feminización de la profesión de educadora de museos es un aspecto que no ha pasado desapercibido para las investigadoras (Carlisle, 2006, 2007, 2010; Mörsch, 2012; López, 2012; Trafí, 2012; Soria, 2016).

Para Carmen Mörsch (2012) las habilidades feminizadas “a disposición del *caring and sharing*” (p. 40) pueden ser de gran utilidad para la resolución de los problemas y retos que se les plantean a diario. En concreto para afrontar los procesos de negociación con los públicos, pero también en su interlocución con el museo, ya que como señala la autora este trabajo requiere en gran medida una “mediación hacia dentro de la institución.” (Mörsch, 2012, p. 40). No obstante, advierte que no debe perderse de vista cómo actualmente el orden financiero se reapropia del potencial de estos trabajos en el contexto de un mercado laboral flexible y cada vez más precarizado (Mörsch, 2012).

De hecho, según Dalton (2010), este trabajo feminizado es entendido como un servicio y se sitúa en contraposición al trabajo productivo masculinizado, y por ello es devaluado. Esto supone situar las expectativas sobre el trabajo de las educadoras artísticas en el paradigma del sirviente doméstico del siglo XIX:

“Service work usually involves “the whole self”: a bodily involvement and often close bodily proximity with the costumer or client. Service workers often enter the home sor private emotions and personal spaces of the client. It requires a good presentation, cleanliness, good manners and willingness. [...] Service workers are expected to supress or conceal their own opinions and feelings, and align their opinions with the company who employs them.”

(Dalton, 2010, p. 123)

Otras circunstancias que no ayudan al reconocimiento de la profesión, más bien devalúan el trabajo de los DEAC, son la carencia de recursos económicos y humanos especializados y la escasa importancia que socialmente se otorga a lo educativo (López y Alcaide, 2011a). A lo que se suma, además, la escasa consideración social e institucional hacia el tipo de públicos con quienes trabajan las educadoras. Diego del Pozo y Virginia Villaplana (2011), en una entrevista a Carmen Mörsch, señalan que los tipos de públicos con los que trabajan las educadoras de museos son por lo general niños y jóvenes. Así los proyectos se consideran más sencillos o menos válidos y son situados por parte de estas instituciones en una categoría inferior en relación a los programas educativos dirigidos a adultos. Asimismo, López (2012) relaciona esta circunstancia con la devaluación de la profesión, argumentando que el carácter infantil o no experto de los públicos contribuye a que las educadoras sean vistas como “monitoras” o personal dentro de la categoría de la animación sociocultural. En resumen, y como sostienen Arriaga y Soria (2016):

“la responsabilidad de establecer puentes entre la institución y los visitantes ha sido una tarea asociada al cuidado y a lo reproductivo y, por lo tanto, atravesada por las condiciones generadas por la división sexual del trabajo en nuestras sociedades. Hecho que explica que en la educación se dé una mayor presencia femenina con respecto a otras profesiones, así como que sea una actividad más vulnerable y explotada como fuerza de trabajo de reserva, precaria, eventual y por lo tanto inestable.”

(Arriaga y Soria, 2016)

Eneritz López (2012), haciendo una valoración de los complicados progresos y grandes dificultades en el desarrollo actual de la educación en museos, señala:

“Aunque a nivel de formación ha habido grandes avances – pensemos en haber pasado de ser transmisoras de discursos aprendidos a actuar como verdaderas productoras culturales, transitando entre medias por haber sido concebidas como mediadoras-, a nivel de reconocimiento institucional, prestigio social, remuneración y relevancia en la toma de decisiones seguimos estando en el mismo punto. Esta problemática unida a la indefinición del perfil profesional y a nuestras escasas posibilidades de profesionalización directa, hace que nos estemos instalando en una inercia de naturalización de la precariedad laboral.”

(p. 38)

A este respecto, según sugiere Acaso en la publicación de investigación *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (2011), “sin entrar de lleno en temas de género, la feminización de los departamentos de educación va de la mano de su precarización y su falta de reconocimiento”.

La denuncia de la situación precarizada que padece la educación en museos, así como las educadoras que la llevan a cabo, podría observarse a la luz de las reflexiones de segundo orden que propone Mörsch (2012). Desde esta perspectiva es posible ver que existe una vinculación entre la feminización de la profesión y su devaluación, que surge al reflexionar, por ejemplo, por las consecuencias de la “precarización del *caring and sharing* en la era neoliberal” (Mörsch, 2012, p. 42), o sobre la contradicción que genera trabajar un proyecto crítico que explota a las educadoras que intervienen en él. A este respecto, Mörsch plantea la siguiente pregunta:

“¿qué significa para un proyecto de exposición (que posiblemente se posicione no sólo como autorreflexivo, sino también como crítico) usar el capital simbólico que produce para entablar y perpetuar condiciones económicas precarias, es decir, ser una parte activa en el establecimiento de las condiciones que critica de manera implícita o explícita?”

(Mörsch, 2012, p. 41)

CONFLICTOS LABORALES Y REIVINDICACIONES DEL COLECTIVO PROFESIONAL

No son pocos los conflictos que se han generado en museos y centros de arte españoles, como Artium o MUSAC, por citar sólo algunos, debido a las circunstancias antes descritas.

Ante la insostenible situación de precariedad que sufren las educadoras se han producido protestas por parte de algunos grupos que han denunciado sus malas condiciones laborales. Una de las formas de denunciar esta situación ha sido la publicación de sus propios manifiestos en los últimos años, los cuales han contado con un amplio apoyo del sector cultural.

Un ejemplo es el comunicado publicado por un grupo de trabajadoras del Departamento de Educación y Acción Cultural de Museo Artium, en Vitoria, según las cuales la subcontratación del equipo educativo se ha practicado desde la inauguración del Centro en 2002 y ha ido empeorando progresivamente hasta su denuncia. Según publican:

“Comprobamos que mientras nuestra labor ha ido creciendo y fortaleciéndose en el tiempo, las condiciones laborales han ido empeorando con respecto de las iniciales ya de por sí inestables e inseguras. [...] Además, podemos añadir que un alto porcentaje de las visitas con las que cuenta actualmente el Museo Artium proviene de nuestra actividad como educadoras, lo que convierte nuestro trabajo en indispensable. Somos, sin duda, la cara visible de una labor cultural y pedagógica que pone en relación diferentes sectores de la población (público en general; profesorado y alumnado de la enseñanza formal y no-formal; y diversos colectivos de diferente tipología) con el Centro-Museo Artium. A pesar de esta incontestable realidad, hoy en día nos vemos obligadas a visibilizar nuestra situación y a reclamar el reconocimiento de nuestros derechos como trabajadoras del Artium, al comprobar que la mencionada pérdida progresiva de derechos nos conduce inevitablemente a una situación laboral de extrema precariedad y desprotección hasta el punto de ver en peligro nuestros puestos de trabajo.”

(Comunicado “*Nosotras denunciemos. Kultur arloko hezitzaileen lan baldintza duinen alde - Por la dignificación del trabajo cultural*”³⁵)

Otro caso fue protagonizado por las educadoras del MUSAC, en 2011, quienes en su manifiesto también hacen pública y denuncian la precariedad y provisionalidad de sus trabajos y demandan soluciones frente a un inminente despido, todo ello desde un posicionamiento crítico como educadoras, como puede leerse en el propio texto:

“El equipo de trabajadoras del DEAC, Departamento de Educación y Acción Cultural del MUSAC, responsable del diseño, gestión y ejecución de la mayor parte de las actividades pedagógicas y de acción social y cultural del museo, denunciemos en estos días una situación de irregularidad en la forma de contratación que arrastramos desde la inauguración de la institución en el año 2005. [...] Entendemos que esta labor continuada de trabajo cultural y pedagógico, basado en la colaboración directa con la ciudadanía y su acercamiento participativo y crítico a la actividad expositiva del museo, es inherente a la función social para la que instituciones como el MUSAC fueron puestas en marcha. [...] Nuestro lugar de trabajo, referencia internacional, esconde, tras una fachada de éxito, una realidad de precariedad laboral. En nuestro caso ésta se ha concretado en que el equipo haya venido trabajando bajo distintas figuras, como la de falso autónomo, camuflando una relación de laboralidad continuada y exclusiva

³⁵ Véase: <https://nosotrasdenunciamos.wordpress.com/comunicado/> (Consultado el 10 de abril 2017)

con Fundación Siglo, con lo que ello conlleva: la ausencia de derechos laborales como bajas médicas, bajas por maternidad, paro, antigüedad, cotización, etc.”

(Fragmento del *Manifiesto en apoyo a las trabajadoras del departamento de educación y acción cultural del MUSAC y en defensa de la dignificación del trabajo cultural*³⁶)

En los últimos años y con la voluntad de reivindicar la profesión, el colectivo profesional de educadores y educadoras de museos ha comenzado a organizarse. Cabe destacar dos ejemplos significativos a este respecto. Por un lado, la asociación Valenciana de educadores de museos AVALEM, que se constituyó en 2011 de la mano de Román de la Calle y Ricard Huerta. Los principales objetivos de esta entidad son, según se indica en su web³⁷, “promover la educación en museos y centros de cultura, reivindicar la figura del educador de museos y patrimonios e impulsar su formación teórico-práctica”. Por otro lado, en 2015 se fundó AMECUM, Asociación de Mediadoras Culturales de Madrid (nótese el femenino en la palabra “mediadoras”), quienes hablan de la importancia de la reivindicación en colectivo y de la formación y profesionalización del sector:

“AMECUM apuesta por generar conocimiento en torno a la profesión desde nuestras experiencias en la práctica profesional, compartiendo saberes y propiciando una reflexión crítica desde lo colectivo.

Es fundamental que el colectivo se empodere y empiece a generar conocimiento y debate sobre la mediación cultural, ya que la precarización de las trabajadoras de la mediación cultural es uno de los principales enemigos de nuestra profesionalización y reconocimiento social. La única manera de luchar contra la precarización es uniéndonos y reflexionando en colectivo.”³⁸

EL GIRO EDUCATIVO EN LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y CURATORIALES Y EL REPARTO DEL CAPITAL SIMBÓLICO

Otro aspecto que ha influido recientemente en la situación profesional de las educadoras de museos es el llamado “giro educativo” que en los últimos años se ha dado en el contexto español (Soria, 2016). Este movimiento ha contribuido a revalorizar la educación museística a través de diversas iniciativas como “foros de debate, plataformas, proyectos y publicaciones diversas en torno a la educación y la producción de conocimientos críticos” (Soria, 2016, p. 29). Este giro³⁹, como señala Mörsch (2011), ha venido propiciado desde ámbitos diversos:

“El “giro educativo” se refiere a un cambio de perspectiva en el comisariado y en la producción artística, hacia una búsqueda de conceptos

³⁶ Véase: <http://educacionenprecario.com/> (Consultado el 10 de abril 2017)

³⁷ Véase: <https://avalem.wordpress.com> (Consultado el 10 de abril 2017)

³⁸ Véase: <http://infoamecum.wixsite.com/amecum/blank-dbkzt> (Consultado el 05/03/2017)

³⁹ El “giro educativo” fue enunciado a finales del 2008 por la teórica de arte Irit Rogoff en un artículo en el primer número de la revista electrónica e-flux9 y popularizado a través de la publicación *Curating and the Educational Turn*, editada por Mick Wilson y Paul o'Neill (2010).

de educación que reaccionen a la época actual, que pongan resistencia, que partan de la potencialidad de individuos y colectivos y de esa manera sean emancipadores.”

(p. 6)

A pesar de los aspectos positivos para la educación en museos que supone esta nueva atención hacia lo pedagógico, según Fermín Soria (2016), las educadoras han considerado que este nuevo escenario “venía cargado de controversias y estaba cruzado por múltiples discursos en acción.” (p. 13). Algunas autoras y autores han profundizado sobre las tensiones contradicciones y potencialidades que este nuevo movimiento está generando (Sánchez de Serdio, 2011; Mörsch, 2012; Rodrigo, 2007; Soria, 2016). Carmen Mörsch (2012) hace un profundo análisis sobre este asunto y señala diversas contradicciones a las que generalmente se enfrentan las educadoras que llevan a cabo una educación crítica en el museo, especialmente en el contexto del giro educativo, y sobre las que reflexionan.

Según Mörsch, las contradicciones a las que se enfrenta el ámbito educativo museístico en el contexto del giro educativo pueden ser improductivas si al detectarlas no se problematizan las relaciones de poder existentes entre el DEAC y otros ámbitos aunque éstas sean evidentes. Así, la autora habla de los cortocircuitos que se producen cuando se da “una absorción de la posición marginalizada de la educación por parte de la posición dominante del comisariado, sin mejoras estructurales ni cambios en las relaciones de poder” (2012, p. 48,). Es decir, se asume un discurso pedagógico pero no se cambian las relaciones de poder ni se ceden privilegios. Esto hace que las educadoras tengan que lograr una “educación artística hacia dentro”, una expresión que aplica a la experiencia que tuvo lugar en el programa educativo de la Documenta 12 de Kassel. Allí, según la autora, las educadoras tuvieron que esforzarse para “hacer entender a los comisarios que el trabajo pedagógico difiere de la producción artística en metas, éticas, estéticas, tiempos, procedimientos y formas de representación.” (2012, p. 49)

Además, Mörsch (2012) apunta la importancia de tomar conciencia de que el método colaborativo no exime de las desigualdades en las relaciones de poder. Señala que es necesario revisar la afirmación del artista-pedagogo como solución que se plantea contra el fracaso de los maestros. Así, la autora se pregunta: “¿acaso en el modo de actuar de los artistas que trabajan con métodos pedagógicos e inician colaboraciones con otras personas no existe el poder?” (2012, p. 49). A este respecto, es posible encontrar voces críticas feministas ante la falsa creencia de que el trabajo colaborativo no encierra jerarquías, por ejemplo, en el texto Jo Freeman *La tiranía de la falta de estructuras* (1970). Allí la autora, desde su experiencia en los movimientos feministas en los años 70, afirma que siempre hay una estructura, aunque ésta no sea visible, sino “informal”. En la medida en que las relaciones de jerarquía no están reconocidas en una estructura pretendidamente horizontal, las normas que rigen las relaciones interpersonales siguen existiendo pero no son conocidas por todos y todas. Esto impide problematizar y cuestionar a quien/quienes ostentan la autoridad. (Freeman, 1970)

Por otro lado, Mörsch señala algunas contradicciones a las que llama productivas, las cuales “dan múltiples posibilidades de vincular y de entrelazar la práctica artística, comisarial y educativa y sus modos de producción de conocimiento de manera

enriquecedora.” (2012, p. 50). Según la autora, sería provechoso explorar las siguientes problemáticas de una forma interdisciplinar.

En primer lugar, por ejemplo, el problema del paternalismo con que se trata a grupos desfavorecidos o alejados de la educación artística. Tanto los museos y centros de arte como las educadoras se encuentran con la tensión entre la producción de exclusiones y la intención de realizar iniciativas inclusivas con ciertos grupos de población. Intentan acercar las obras a gentes que por sí mismas no vendrían a la institución y, según Mörsch (2012), “esto supone que la educación actúa como proyecto misionero de la burguesía culta” o se dirige a personas ya de por sí interesadas y con un “hábitus muy similar a quienes inician por proyectos” (p. 50), algo que perpetúa las distancias de las desigualdades.

Otra asunto que según Mörsch anima a trabajar desde la ambigüedad y las alianzas entre diferentes perspectivas profesionales, es la contradicción que genera lanzar colaboraciones horizontales desde las posiciones de poder. En este sentido, las desigualdades que se dan entre museo y pequeños grupos o asociaciones no sólo se refieren al aspecto económico sino también al capital simbólico, cultural y social. Ante esto, Carmen Mörsch señala la necesidad de una reflexión desde múltiples perspectivas:

“La institución, junto con los respectivos colaboradores, tiene que trabajar constante y conscientemente para lograr relaciones horizontales. Es muy tenue la línea que separa la colaboración activa de la instrumentalización de participantes como “material” del arte, y la que separa un equilibrio de intereses entre la explotación de mano de obra legitimada y la “retribución simbólica”.

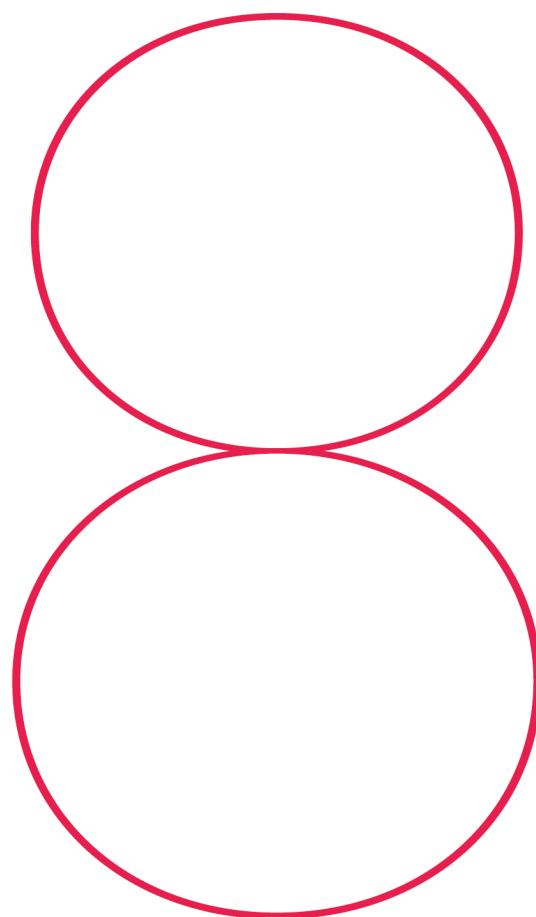
(2012, p. 51)

En este contexto repleto de tensiones, Mörsch (2012) propone llevar a cabo una educación crítica mediante la acción interdisciplinar. Así, según esta autora:

“...lo que hace falta [...] son equipos comisariales y educativos que entiendan su respectivo trabajo como práctica crítica, que se reconozcan mutuamente en sus conocimientos diferentes como agentes autónomos con los mismos derechos, y que se repartan entre ellos sus recursos según este reconocimiento. Que sean capaces de reflexionar en torno a teorías de dominación y que dispongan de una práctica artística, comisarial o educativa avanzada. Que estén verdaderamente interesados y dispuestos a actualizar continuamente sus instituciones en cuanto a su relevancia para la sociedad y a ampliarlas en sus funciones. Que se interesen seriamente por los conocimientos de sus colaboradores y que quieran dejar que se relativicen los saberes que ellos mismos producen y transmiten en exposiciones. Y, finalmente, que sean conscientes de sus privilegios y del capital que poseen sus instituciones y estén dispuestos a repartir de manera consecuente este capital en procesos colaborativos...”

(p. 56)

Con esta propuesta, Mörsch señala que “no haría falta nada más...” (p. 56) si realmente contemplásemos la posibilidad de construir, desde una reflexividad de segundo orden (Mörsch, 2012), otras relaciones entre educación y museo, críticas y colaborativas, que buceen y problematicen las contradicciones que surgen en el ejercicio de la profesión de educadora de museos.



MAPEO
UN RECORRIDO POR LOS MUSEOS
QUE INCORPORAN ACCIONES GEMA

MAPEO. UN RECORRIDO POR LOS MUSEOS QUE INCORPORAN ACCIONES GEMA

PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El mapeo realizado ha dado lugar a la identificación de 95 acciones llevadas a cabo entre los años 2010 y 2015, ambos inclusive, en diferentes puntos del territorio español. Todas las acciones GEMA están recogidas y numeradas en un listado (Anexo II) en el que figuran los siguientes datos: número de la acción GEMA, temática, museo o centro de arte en el cuál tiene lugar, ciudad, fecha, persona o colectivo que lleva a cabo la acción educativa, descripción y referencia a la fuente de información.

MUSEO DE LA AUTONOMÍA DE ANDALUCÍA

En 2010, el Museo de la Autonomía de Andalucía situado en la Puebla del Río, Sevilla, programa unas visitas teatralizadas en torno a la exposición temporal *“Fabulaciones sobre la mujer. La imagen femenina en las colecciones del Museo de Málaga”*

IVAM

En 2015 se lleva a cabo en IVAM el taller *Máscaras e identidades virtuales*, en el marco de la exposición temporal dedicada a la artista inglesa Gilian Wearing y dirigido por la asociación valenciana Culturama Gestión Sociocultural.

MACBA

El MACBA ofrece en 2014 un taller titulado *Let's Play* dentro del programa *Habitación 1418* impartido por el colectivo de educadoras Les Salonnieres, que trata sobre el cuerpo y su relación con la identidad de género.

MUSEO DEL PRADO

En 2011, durante la conmemoración del Día Internacional de la Mujer, el Museo del Prado presenta, dentro de la plataforma *museosenfemenino.es*, su primer itinerario de género autónomo, *Las mujeres y el poder*, que trata de homenajear a algunas de las mujeres más importantes de las élites políticas y sociales del pasado retratadas en diferentes obras en exposición.

Un año más tarde, en 2012, se “pone en marcha una nueva propuesta de itinerario de género: *Los trabajos de las mujeres*, también *museosenfemenino.es*”. Este itinerario, realizado en colaboración con el Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense, se enmarca dentro del programa del Festival *Miradas de mujeres*⁴⁰. Como el propio texto introductorio de la web indica, en él se destacan “los trabajos compartidos y específicos de las mujeres y poner de relieve su valor social y cultural, así como destacar a algunas individualidades”. Por último, también dentro de

⁴⁰ Véase noticia en:

<https://www.museodelprado.es/actualidad/noticia/el-prado-propone-un-nuevo-itinerario-de-genero-y/20d7a624-6336-48a1-bff2-c3dcd243d4ab> (Consultado el 31 marzo 2017)

museosenfemenino.es se incluye la *Guía didáctica con perspectiva de género* para el Museo del Prado descargable en pdf.

Además, el Museo del Prado introduce en su programación ordinaria, ya fuera del marco del proyecto antes mencionado, la visita *Diosas y Santas* en 2014 y el itinerario didáctico *Moda en femenino* en 2015.

MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA (MNCARS)

En 2009, se publica el itinerario *Feminismo. Una mirada feminista sobre las vanguardias* que fue presentado más tarde, durante la celebración del festival *Ellas Crean* (2011). Este itinerario, que recorre las salas de la segunda planta del MNCARS, tiene el doble objetivo de “despertar una nueva mirada en el público, incitándole a considerar críticamente las imágenes de la dominación masculina, así como a darse cuenta de las ausencias en los relatos de la historia del arte”⁴¹. Con la publicación de la plataforma *museoenfemenino.es*, el itinerario pasa a formar parte de los recorridos interactivos de la plataforma, en este caso dentro de los recursos para el MNCARS, donde además se añade la *Guía didáctica con perspectiva de género*, descargable en pdf.

MUSEO ARQUEOLÓGICO NACIONAL (MAN)

En 2010 el Museo Arqueológico Nacional (en adelante MAN) presenta un recorrido temático, llamado *Itinerarios en femenino*, en el que el especialista Josemi Lorenzo Arribas⁴², comenta tres piezas expuestas: la Dama de Baza, la Palliata, y un sarcófago paleocristiano. Al año siguiente, el mismo Lorenzo repite estos itinerarios.

Con el desarrollo del proyecto de investigación dirigido por Marian López F. Cao, el MAN pone también en marcha dos itinerarios. El primero en ver la luz es *Las mujeres en la sociedad imperial romana*, que se presentó en 2014 tras la reapertura del museo, el cual había permanecido cerrado por una remodelación integral desde 2009 hasta 2013. Según el texto publicado en la web⁴³ este itinerario “ha apostado claramente por una perspectiva que ayuda a recuperar la memoria de las mujeres como sujetos históricos”.

En 2015 junto con otras actividades paralelas, se lleva a cabo en el MAN la visita guiada *La mujer en la historia*.

MUSEO DEL TRAJE CIPE

(CENTRO DE INVESTIGACIÓN DEL PATRIMONIO ETNOLÓGICO)

El Museo del Traje CIPE (Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico) (en adelante Museo del Traje) desde 2008 viene desarrollando anualmente el programa educativo *Puntadas con hilo* dirigido a centros escolares. Dentro de esta programación, la propuesta *Al hilo de lo femenino* incluye visitas guiadas que, según el Museo, pretenden reflexionar “sobre la lucha de la mujer por adquirir una posición igualitaria

⁴¹ Véase: http://www.museosenfemenino.es/museo_reina_sofia (Consultado el 31 marzo 2017)

⁴² Es doctor en historia medieval y un especialista en musicología feminista en el contexto español. Ha publicado numerosos artículos y ensayos sobre el tema y en 1998 el libro *Musicología feminista medieval*

⁴³ Véase:

http://www.museosenfemenino.es/museo_arqueologico_nacional/mujeres-sociedad-imperial-romana (Consultado el 31 marzo 2017)

en la sociedad” y conocer “la liberación del cuerpo del uso de prendas modeladoras como el corsé o (el) desarrollo de otras más cómodas como el pantalón.”⁴⁴.

Este museo también forma parte de la red creada por el proyecto de investigación de los fondos museísticos desde una perspectiva de género al que me he referido anteriormente. El itinerario diseñado a partir de este proyecto se titula *Cuerpos modelables. La indumentaria como instrumento de control del cuerpo femenino*.

En marzo de 2012 se realizan cuatro visitas comentadas. Cada una de ellas está dedicada a una mujer ilustre: María Antonieta, Amelia Bloomer, Elsa Schiaparelli, y Margaret Thatcher. En 2013, también se ofrecen acciones GEMA, como la visita comentada *Penélope ficha a las seis. La distribución del trabajo en la moda y la industria textil desde una perspectiva de género* y el taller *De la mano de Laura*, en el que Laura Martínez del Pozo comparte su experiencia como fundadora de una marca de moda y complementos.

En 2014 el Museo propone varias acciones para marzo. En primer lugar, la visita comentada *El sufragismo*, realizada el día 8 por la comisaria Ana Guerrero junto con el grupo recreacionista Club Fin de Siglo. En segundo lugar, en relación a la exposición temporal *Vidas a puntadas: el papel de la mujer en el trabajo textil* se dan diversos talleres como *Me tejo un broche*, en el que se ofrecía la posibilidad de crear un tejido en un telar artesanal. También los talleres-cineforum *La participación femenina en la industria textil, una historia de injusticias y explotación* el día 1 de marzo y *Tejiendo experiencias de relación y reivindicación* realizado el día 15. El primer taller citado, se completa con una actividad impartida por la actriz argentina Vanesa Camarda, titulada *El teatro del oprimido*. Según publica el museo, esta “herramienta de reflexión sobre la propia realidad social sirve en esta ocasión para revisar nuestra relación con el consumo de ropa y las implicaciones que estas actitudes pueden tener en la vida de las trabajadoras textiles”⁴⁵. Un año después, el museo ofrece visitas en torno a figuras como Isadora Duncan, La reina Victoria de Inglaterra y La duquesa de Alba.

MUSEO NACIONAL DE CERÁMICA Y ARTES SUNTUARIAS GONZÁLEZ MARTÍ

En 2010 el Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí (en adelante, Museo González Martí) en Valencia, ofrece un recorrido temático titulado *Mujeres con luz propia*. Con esta acción se propone visitar las biografías de la soprano Lucrecia Bori (1887-1960), la coleccionista y también esposa del fundador del museo Amelia Cuñat (1878- 1946) y la última reina de la dinastía de la casa de Barcelona Margarita de Prades (1385?-1422). El objetivo de la acción, según explica el Museo, es acercar al público la memoria de estas tres mujeres mediante un pequeño recorrido autoguiado por algunas piezas relacionadas con sus vidas. (Museo Nacional “González Martí”. Folleto *Celebración del Día de la Mujer (8 de Marzo)*, 2010)

Al año siguiente, en 2011, el Museo presenta *Las mujeres en el Museo González Martí*, un itinerario en doble formato, físico y virtual, que tiene el objetivo de “dar mayor

⁴⁴ En el programa educativo 2008 aparecen por primera vez reflejadas las actividades de “Al hilo de lo femenino”. La primera descripción de la actividad aparece en la memoria de actividades 2009-2010. Esta iniciativa continúa en la actualidad, es anual. Véase: http://museodeltraje.mcu.es/popups/folleto_vistt.pdf (Consultado el 31 marzo 2017)

⁴⁵ Véase: <http://museodeltraje.mcu.es/index.jsp?id=629&ruta=7,77,121,500,782> (Consultado el 31 marzo 2017)

visibilidad al trabajo de las mujeres, y su participación tanto en la vida material como significativa a lo largo de la historia. Esta acción GEMA se incluye en la plataforma virtual *museosenfemenino.es* anteriormente mencionada ⁴⁶, junto con una *Guía didáctica con perspectiva de género* descargable en pdf. para este Museo. En 2012 se oferta el itinerario temático *La indumentaria femenina valenciana* y en 2013 la responsable de educación, Liliane Cuesta, conduce una visita guiada a la exposición *La Biblia de las mujeres de Abdón de Paz: identidad y educación de la mujer en el siglo XIX*. En ese mismo curso académico 2012-2013, dentro del programa “Actividades escolares” y dirigida a jóvenes entre 14 y 18 años se realiza el taller “Una cuestión de género”, que según el museo “tiene como objetivo analizar el concepto de género (femenino, masculino u otros) a través de una selección de obras expuestas en la planta baja y primera planta del Museo.” En 2014, con motivo de la celebración del Día de la Mujer, el Museo presenta la ficha didáctica “Salomé” donde trata el tema de la *femme fatal*.

MUSEO THYSSEN-BORNEMISZA

En 2012, dentro del marco del “I Festival Miradas de Mujeres” organizado por MAV (Mujeres en las Artes Visuales), el Museo Thyssen-Bornemisza lanza un proyecto educativo que introduce la perspectiva de género y que será germen de la futura iniciativa titulada *Nosotras*. Para ello, cuenta con la participación de varios colectivos, como Pueblos Unidos, Centros de Mayores del distrito centro de Madrid, AMAS-Afandem, grupo de mujeres del CRPS Latina y la Comisión de Investigación de malos tratos a mujeres.

Las mujeres que integran estas entidades contribuyen a la creación de cuatro recorridos específicos para llevar a cabo en el Museo. Las temáticas que se abordan son “los roles de representación de la figura femenina”, “mujeres que han roto fronteras ya sea como artistas, como viajeras o como protagonistas en escenarios de conflicto”, “la lucha por la visibilidad y el reconocimiento de artistas” y “los hitos en la lucha por los derechos de la mujer”⁴⁷. Además, se realiza durante todo el mes de marzo una visita guiada diaria, de martes a viernes, con un recorrido basado en el trabajo de estos colectivos.

Ya en 2014, el Museo Thyssen-Bornemisza presenta el proyecto *Nos+otras* con el objetivo de “dar continuidad a los proyectos que, desde una perspectiva de género y/o feminista, llevamos realizando desde hace algunos años”. Con la colaboración de los colectivos, el DEAC del Museo realizó diversas propuestas educativas como el recorrido por la colección *Representaciones y producciones: mujeres y arte en el Museo Thyssen*.

El proyecto *Nos+otras* lleva a cabo sus 4 recorridos temáticos los lunes del mes de marzo de 2015. El día 9 *Mujeres y poder*, el día 16 *Colaboraciones creativas*, el 23 *Mujeres y moda* y por último, el 30 de marzo *Mujeres y arte*.

⁴⁶ Véase: http://www.museosenfemenino.es/Guia_didactica_Gonzalez_Marti.pdf (Consultado el 31 marzo 2017)

⁴⁷ Nota de prensa publicada por el Museo Thyssen. Proyecto *Nosotras*. (08/03/2012). Recuperado de: https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiHt739877OAhXHOBOQKHWIxBmYQFggkMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.museothyssen.org%2Fthyssen%2Fdescarga_directa%2Factividades%2Ffolleto_243.pdf&usq=AFQjCNHH4lr2lhayOzF2bUnhTLkvYi6Xng&sig2=_OeVulhZvqKxOqVRCoe8SA (Consultado el 1 mayo 2017)

MUSEO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA

En 2010 el Museo Nacional de Antropología propone un recorrido que muestra el trabajo de la mujer en diversas sociedades. Se trata de cuatro piezas de la exposición permanente pertenecientes a las colecciones de Filipinas, Asia, África y América.

En 2013 ofrece dos talleres: *Mujer, cuéntame tú como vistes en... La India*, conducido por Sohini Roychowdhury, directora de la Compañía de danza clásica de la India “Sohinimoksha. World Dance and Communications” y *Mujer, cuéntame tú como vistes en...África*, realizado por Edith Ursule Mbella Eboa, propietaria de la galería de arte africano Edith Mbella Gallery, Zahra Ramdán Ahmed, presidenta de la Asociación de Mujeres Saharauis en España (AMSE) y Sikitu Massimango Mweze, miembro del Observatorio Internacional Mujeres Afro. Siguiendo el mismo formato, en 2014 se realiza *Mujer, cuéntame tú cómo vistes en... México*, un taller dirigido por la coordinadora de “Afromadrid”, Sikitu Massimango.

Al año siguiente, en 2015, el Museo anuncia un “recorrido temático autoguiado” titulado *El Museo Nacional de Antropología con ojos de mujer*, que según el Museo, selecciona “varias piezas de la exposición permanente relacionadas con la mujer”.

MUSEO DEL ROMANTICISMO

El Museo del Romanticismo ofrece en 2011 la visita temática *Romanticismo en femenino*, basada en una selección de piezas de la exposición permanente. Además presenta una serie de actividades para todos los públicos en el marco del Trimestre Temático de la Mujer (de marzo a mayo). Entre ellas están la visita-tertulia para adultos *La esencia de la mujer romántica* y *El Salón de Carolina*, los talleres infantiles *Corta, recorta y pega... Diseña el romántico que llevas dentro* y *Háblame con tu abanico*, así como los talleres para familias *Aromas de otra época* y *Aire romántico*. Según publica el propio museo, estas acciones se centran en “la figura de la mujer durante el Romanticismo: elegantes damiselas, “ángeles del hogar”, artistas, literatas de hondo calado, distantes musas o reinas “de los tristes destinos” (Museo del Romanticismo. Folleto *Trimestre temático “Romanticismo en femenino”* (marzo-abril-mayo), 2011).

En 2013 la educadora Andrea López Tyrer, diseña y realiza una visita al Museo denominada *La mujer del siglo XIX: de inspiradora a protagonista. Educación, enseñanza y desempeño femenino en las artes*. También se tratan las vidas de algunas pioneras como Matilde Pradós, María Elena Masseras o Esmeralda Cervantes. Un año más tarde, se realiza un club de lectura especial en el que se analiza la figura de Kate Chopin, autora de *El despertar*, en relación con las salas del Museo del Romanticismo.

En marzo de 2015 se realizan la visita teatralizada *Amelia Bloomer, una mujer de armas tomar* y la actividad *Más allá del corsé. La mujer del siglo XIX a través de la revista La moda elegante*, que propone analizar algunos ejemplares de esta revista destinada a “instruir y entretener a una mujer todavía muy volcada en el hogar y la familia, un modelo que representa el estereotipo femenino del XIX frente al que, andando el siglo, irán surgiendo cada vez más voces discordantes.”⁴⁸

⁴⁸ Nota de prensa publicada por Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Agenda cultural (03/03/2015). Recuperado de: http://www.mcu.es/cultura20/web/guest/agenda/cultural/mcu/listado/detalle?p_p_id=MCU_AGENDA_13&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&p_r_p_564233524_event=846556 (Consultado el 10 enero 2017)

MUSEO SOROLLA

En 2012 el Museo propone la visita guiada *Clotilde, mujer entre dos siglos*. El año siguiente realiza otra visita temática titulada *Joaquín Sorolla, retratos de la mujer* en la que se hizo un recorrido partiendo de tres conceptos: inteligencia, destreza y feminidad. En 2014 y 2015, se ofrecen las visitas *La mujer del cambio de siglo* y *Helena Sorolla, escultora* respectivamente. A esta última visita la acompañaron talleres infantiles para niñas y niños de 6 a 12 años, sobre los cuales se indica:

“Recorreremos la casa-museo del pintor Joaquín Sorolla para conocer a su familia, quienes eran, como vivían y que les gustaba hacer... pintar, esculpir. ¡Era una familia de artistas! Con la mirada llena de ideas haremos como su hija Helena, obras dignas del museo.”⁴⁹

MATADERO MADRID

En 2015, MAV EducaLAB programa visitas didácticas a la exposición *Guerrilla Girls 1985-2015*, que tienen lugar en Matadero Madrid entre enero y abril de ese mismo año. La exposición, que sirve de marco a esta acción educativa, recoge la práctica totalidad de las obras de este colectivo y a su vez conmemora el 30 aniversario de su fundación. La visita, abierta a todo tipo de público, tiene el doble objetivo de dar a conocer la amplia producción artística-activista de las Guerrilla Girls y además:

“detenerse en diez imágenes de la exposición, para analizar los mecanismos gráficos y comunicativos que utiliza [el colectivo], el contenido que promueve y los contextos de producción y aplicación en los que sus obras fueron realizadas”⁵⁰.

Además de las visitas, MAV Educalab publica una guía didáctica dirigida por Marian López F. Cao con claves sobre las obras, propuestas para la reflexión y preguntas sobre algunas piezas concretas.

MUSEO DE AMÉRICA

En 2012 Museo de América de Madrid programa la visita al titulada *La imagen de la mujer en las antiguas culturas americanas* realizada por Félix Jiménez Villalba, entonces subdirector del museo. Asimismo, en 2014, se ofrece un taller de animación *stop motion* “vinculado con el tema de la mujer y las migraciones”⁵¹.

⁴⁹ Véase:

<http://www.oapee.es/cultura-mecd/en/areas-cultura/museos/destacados/2015/dia-internacional-mujer15.html> (Consultado el 31 marzo 2017)

⁵⁰ Véase: <http://www.mataderomadrid.org/ficha/4093/guerrilla-girls.html> (Consultado el 31 marzo 2017)

⁵¹ Dossier de Prensa Ellas Crean 2014, p. 45. Recuperado de:

<http://www.inmujer.gob.es/actualidad/noticias/2014/Febrero/doc/ProgramaEllasCrean2014.pdf> (Consultado el 31 marzo 2015)

MUSEO LÁZARO GALDIANO

En 2011, el Museo madrileño Lázaro Galdiano ofrece la visita *La imagen de la mujer en el Museo Lázaro Galdiano*, la cual se repite en 2012.

CENTRO DE ARTE DOS DE MAYO - CA2M

El Centro de Arte Dos de Mayo (en adelante CA2M) situado en Móstoles, Madrid, impulsa diferentes acciones GEMA. A partir de 2012 incorpora en su programación un taller performativo dirigido a grupos de ESO y bachillerato y llevado a cabo por el colectivo de educadoras Colektivof. El taller se desarrollará durante tres cursos consecutivos. La primera edición titulada *Pintarse las uñas. Un taller queer* propone cuestiones como “¿qué pasaría si probamos todos a pintarnos las uñas un día en clase? ¿Y si las chicas nos pusiésemos bigotes postizos para salir al recreo?”. En la misma línea se realiza el taller *Andar con tacones. Un taller queer* dentro de la programación educativa 2013-2014. La tercera edición, *Dejarse bigote, andar con tacones y pintarse las uñas*. Según publica el museo en su programa de actividades, *Un taller queer*, también dirigido a 2º ciclo Educación Secundaria y Bachillerato, recoge la experiencia de las anteriores y emplea el disfraz y otros gestos para generar un “estado de excepción” en el que poder transgredir las normas de género.

MUSEO DEL GRECO

El Museo toledano del Greco crea el programa *Recorridos*, entre cuyas actividades cabe destacar la visita *La mujer en el Museo del Greco* realizada con la participación de voluntariado cultural en 2015.

MUSEO SEFARDÍ

También en Toledo, el Museo Sefardí propone en 2010 un itinerario temático “con una mirada especial hacia el universo femenino a través de la contemplación de tres piezas de la colección”. (Museo Sefardí. Folleto *Día Internacional de la Mujer*, 2010).

CENTRO CULTURAL MONTEHERMOSO KULTURUNEA

En el Centro Cultural Montehermoso Kulturunea se da la visita a la exposición temporal *Dependencias Mutuas* en septiembre de 2012, realizada por la comisaria de la muestra, Ester Moreno. Al año siguiente, se realizan las visitas guiadas a la exposición *Mujeres bajo sospecha. Memoria y sexualidad 1930-1980* en el marco de esa exposición temporal.

TABAKALERA

CENTRO INTERNACIONAL DE CULTURA CONTEMPORÁNEA

En diciembre 2014 se lleva a cabo el proyecto *Paisajes Feministas - Paisaiak Feministak* en Tabakalera, Donostia. Los colectivos artísticos y educativos La Fundició y Artaziak llevan a cabo diferentes talleres educativos en este marco. Según el propio Centro de arte, en estas acciones se parte de las reflexiones y experiencias de las mujeres

habitantes del barrio de Egia, lugar donde se ubica Tabakalera, para producir historias y memoria desde una mirada feminista⁵².

MUSEO DE BELLAS ARTES DE BILBAO

En 2010 se programa una visita guiada excepcional con perspectiva de género en el Museo de Bellas Artes de Bilbao organizada por el Ayuntamiento de Plentzia. Se lleva a cabo el 3 de marzo en castellano y 17 del mismo mes en euskera.

FUNDACIÓN MUSEO JORGE OTEIZA

En Navarra, en la Fundación Museo Jorge Oteiza, Andrea Arrizabalaga, componente del colectivo artístico-educativo Artaziak, lleva a cabo *Desde Cero*. Se trata de un proyecto educativo que fue becado por la institución en 2010 y llevado a la práctica en 2011. El proyecto aborda los siguientes aspectos según publica el Museo:

“...la mujer y sus representaciones en el arte, y el retrato y sus diferentes funciones, y está dirigido, principalmente, a colectivos y asociaciones de mujeres.”

(Fundación Museo Jorge Oteiza.

Nota de prensa Concedida la Beca Museo Oteiza-Kutxa, 2010)

MUSEO DE ALTAMIRA

Situado en Santillana del Mar, Cantabria, el Museo Nacional y Centro de investigación de Altamira (en adelante Museo de Altamira) presenta en marzo de 2010 el programa *Representación de la mujer en el arte* con actividades como itinerarios familiares autoguiados por la exposición y el recorrido temático *Las mujeres hicimos historia*, centrandó su atención en las mujeres cazadoras-recolectoras del Paleolítico. En 2011 ofrece tres visitas con perspectiva de género a la exposición permanente y de nuevo el recorrido temático *Las mujeres hicimos historia*, esta vez con una visita guiada titulada *Más allá del hogar: mujer, arte y tecnología en Altamira* dedicada a pensar en las capacidades e intelecto de hombres y mujeres del pasado. También se desarrolla el itinerario para familias *¿Para él o para ella?* en el que, entre otros objetivos, se plantean preguntas como “¿era la aguja una cosa de mujeres?” o “¿se adornaban también los hombres?”, y el objetivo de “ver la exposición con otra mirada, y, sobre todo, mirar juntos, los mayores con los pequeños”⁵³. Por último, el Museo de Altamira ofrece en 2014 la visita teatralizada *Más allá de Elena. ¿Dónde están las mujeres de la Prehistoria?*, que según el Museo “permitirá conocer que también las mujeres, junto con los hombres, fueron parte de nuestra primera Historia”. (Museo de Altamira. Nota de prensa, *Día de la Mujer 2011*)

⁵² Véase: <https://hezkontzatabakalera.wordpress.com/2014/02/12/auzo-paisaiak-talleres-27-29-diciembre/> (Consultado el 31 marzo 2017)

⁵³ Véase: http://museodealtamira.mcu.es/web/imagenes/El_Museo/itinerario.jpg (Consultado el 31 marzo 2017)

REDE MUSEÍSTICA PROVINCIAL DE LUGO, MUSEO DE LEÓN Y EL MUSEO DE BELLAS ARTES DE MURCIA (MUBAM)

La Red de Museos lucense comprende cuatro instituciones, a saber: el Museo Provincial de Lugo que ejerce de sede principal, el Museo Provincial do Mar, el Museo-Fortaleza de San Paio de Narla y el Pazo de Tor. Estos, junto con el Museo de León y el Museo de Bellas Artes de Murcia (en adelante MUBAM), son los espacios donde se desarrolla el proyecto educativo, artístico y expositivo *¿Quién da la vuelta a la tortilla?*. Sus líneas de actuación son dispares⁵⁴ pero comparten un mismo objetivo: “revisar los discursos de género contenidos en obras expuestas en los museos y ponerlos en diálogo con otras imágenes de la cultura visual”. Las acciones GEMA vinculadas a este proyecto educativo son, por un lado, tres talleres diferentes desarrollados en las tres sedes museísticas. Por otro lado, dos guías didácticas que permiten acercarse a las colecciones desde una perspectiva de género. La primera de las guías se titula *Volteando. Santi y Noa te enseñan el museo* y está dirigida a un público infantil y familiar. La segunda guía, *Acércate*, está dirigida a jóvenes y reflexiona sobre los roles, estereotipos, el espacio y la identidad en relación con el género como construcción sociocultural.

Hay varios aspectos que dan cuenta de la excepcionalidad y complejidad del proyecto en su conjunto, como la implicación de un gran número de museos nacionales en un proyecto educativo, así como la dirección del mismo a cargo de un colectivo de educadores y educadoras.

En la mencionada guía *Volteando. Santi y Noa te enseñan el museo*, se proponen una serie de actividades que giran en torno a cinco temáticas: la familia, el trabajo, las relaciones, los valores y el ocio. Se busca la participación, proponiendo conversaciones desde las experiencias y conocimientos sobre qué es y cómo se configura el género:

En este recorrido podremos hablar con los niños y niñas sobre la igualdad de género y reflexionar conjuntamente sobre aquellas cuestiones y dudas que nos asaltan. [...] Os animamos a que habléis de estos temas con los niños y niñas y que lo hagáis usando el museo como un lugar de aprendizaje y crecimiento compartido.

(p. 3)

MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE CASTILLA Y LEÓN - MUSAC

Entre 2007 y 2011 el MUSAC lleva a cabo el proyecto “Hipatia”, en el cual se unen educación y colaboración en un trabajo a largo plazo entre el DEAC y las mujeres recluidas en el módulo 10 de la cárcel de Mansilla de Mulas, Centro penitenciario de León. En 2010, Eva Garrido y Yera Moreno, del colectivo educativo Colektivof, llevaron a cabo el taller *¿Ex-presamos? Itinerarios posibles para contarnos*. Según se indica en la

⁵⁴ El proyecto incluye la producción de obra artística, formatos expositivos, visitas, talleres y una publicación final que recoge todo el proceso: Medusa Mediación (ed.) (2014) *¿Quién da la vuelta a la tortilla? Hombres, mujeres, género y roles sociales en las colecciones de tres museos provinciales*. Murcia: Libecrom

web del MUSAC, el objetivo principal de este taller era “abrir un espacio, generador de experiencias y posibilidades, que resignifique el espacio cotidiano en el que viven las participantes del taller (la cárcel de Mansilla)”⁵⁵.

En 2011 la responsable del DEAC Belén Sola realiza una visita guiada a la exposición en torno a este proyecto, titulada *Hipatia: pedagogías de género en espacios de reclusión*, en la cual se mostraba gran parte del proceso, los resultados del proyecto y las 5 ediciones de la revista producida conjuntamente por mujeres recluidas en el Centro penitenciario de León, personal del DEAC del museo y otras artistas y agentes culturales, como María Galindo, Eva Garrido, Yera Moreno, Sara Rosenberg, Virginia Villaplana y Silvia Zay.

Entre junio de 2012 y febrero de 2013, el MUSAC programa la exposición *Genealogías feministas del arte español, 1960-2010* y varias actividades paralelas. El colectivo Les Salonnieres lleva a cabo el taller *Performing the body*. Éste tiene dos ediciones, una abierta al público general y otra programada para institutos. En él abordaban “proyectos de diferentes artistas actuales que usan su cuerpo y la transformación de su imagen para poner en crisis aspectos relacionados con su identidad (de género, de raza, de estatus social, etc.)”⁵⁶. Por último, este mismo museo ofrece una visita guiada a la exposición “*We are all dreamers* en 2015, en la que “el artista Jesús Palmero (Astorga, 1969) parte de su trabajo de investigación sobre la música popular en su ciudad natal, para ampliarlo con motivo de esta muestra a la escena musical de la capital leonesa, centrando su mirada en aspectos identitarios y de género”⁵⁷.

MUSEO PATIO HERRERIANO

Entre noviembre de 2011 y enero de 2012, tiene lugar en Valladolid un proyecto expositivo en dos sedes diferentes llamado *Figuras de la Exclusión*. El Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo acoge una parte comisariada por Teresa Alario. Ésta relee los fondos de la colección desde una perspectiva de género a través de obras realizadas por mujeres o que hablan sobre ellas. El 8 de marzo de 2012 se realizó una visita guiada a esta parte de la exposición que aglutinaba 45 obras de reconocidas artistas, como Eva Lootz, Maruja Mallo, Sonia Delaunay, Helena Cabello y Ana Carceller, Nuria Fuster, Elena Asins y Carmen Calvo entre muchas otras.

MUSEO NACIONAL DE ARTE ROMANO

En 2012 el Museo Nacional de Arte Romano de Mérida inicia *Ser mujer en Roma*, una programación con periodicidad anual llevada a cabo a lo largo del mes de marzo. En la primera edición se ofrece la visita guiada *Las mujeres romanas: ámbito público y privado*. Al año siguiente, los días 9 y 10 de marzo, el museo propone el workshop *Sin costuras. Cómo ser elegante “a la romana” y no morir en el intento*, realizado por la conservadora del museo, Pilar Caldera de Castro y Eduardo Acedo Sánchez, diseñador de vestuario. En 2014 el Museo realiza un taller para familias la indumentaria y la joyería femenina y en 2015, ofrece las visitas guiadas a la exposición temporal *Sexo, Desnudo y Erotismo en Augusta Emerita*. En ellas se aborda del desnudo y el erotismo

⁵⁵ Véase: <http://deacmusac.es/taller-de-dialogos-relatos-y-encuentros-por-eva-garrido-y-lera-moreno> (Consultado el 31 marzo 2017)

⁵⁶ Véase:

http://musac.es/#programacion/programa/?id=1090&from=buscador*performing_the_body (Consultado el 10 febrero 2017)

⁵⁷ Véase: <http://musac.es/#exposiciones/expo/?id=6274> (Consultado el 10 febrero 2017)

en la época romana, así como la existencia de singulares objetos “como lucernas eróticas o graffiti erótico-jocosos conservados en la ciudad”⁵⁸.

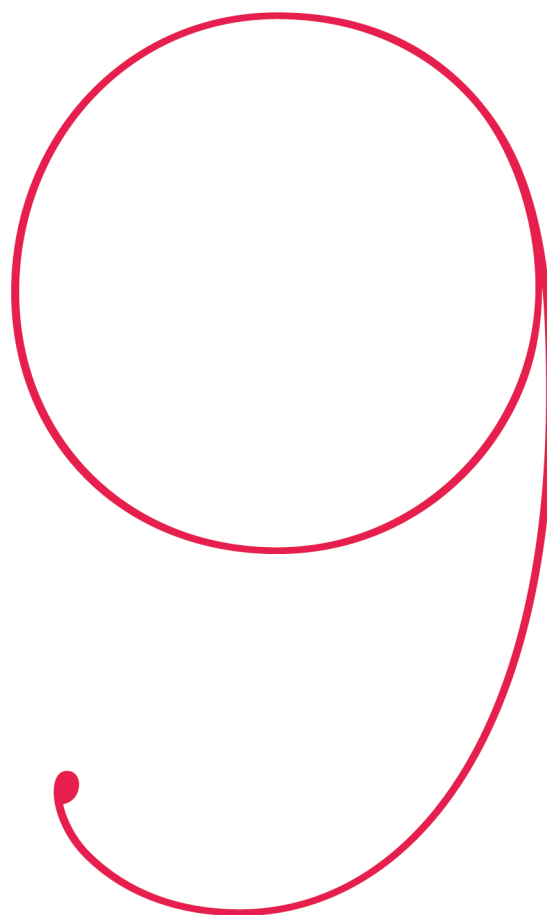
EL MUSEO REGIONAL DE ARTE MODERNO - MURAM

El Museo Regional de Arte Moderno (en adelante MURAM) de Cartagena realiza en 2011 la actividad educativa *Femenino/masculino. Por el arte hacia la igualdad*. Según la educadora Natalia Grau García “los alumnos pudieron analizar los diferentes géneros en el arte contemporáneo, sus nuevos formatos para conseguir la igualdad de género en la sociedad actual” (Grau, 2014, p. 1) Como principal objetivo, apunta que “se pretendió que vieran cómo se representan los diferentes géneros, el femenino y el masculino, en el arte contemporáneo, con diferentes técnicas artísticas actuales (fotografía, vídeo, instalaciones...) que reflejan la cambiante evolución de los roles sociales de género para conseguir la igualdad de género en la sociedad actual. Su formato constaba de visita dinamizada y un taller” (Grau, 2014, pp. 8-9)

MUSEO NACIONAL DE ARQUEOLOGÍA SUBACUÁTICA - ARQUA

En 2011 el Museo Nacional De Arqueología Subacuática (en adelante ARQUA) en Cartagena, programan el recorrido con perspectiva de género *La mujer y el Mar: Mitos y Leyendas*.

⁵⁸ Folleto de la programación del Día Internacional de la Mujer, 2015, Museo Nacional de Arte Romano <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/museos/destacados/2015/dia-internacional-mujer15.html> (Consultado el 31 marzo 2017)



LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS ACCIONES GEMA ANALIZADAS

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS ACCIONES GEMA ANALIZADAS

Con la intención de facilitar la lectura de este apartado y su comprensión, así como para no resultar repetitiva, indicaré el número de la acción a la que me refiero en cada momento, de modo que sea posible encontrar fácilmente los datos completos de cada una de las acciones una consultando el Anexo II.

FRECUENCIA Y PERIODICIDAD: LAS ACCIONES GEMA SON ESCASAS Y MAYORMENTE PUNTUALES

Más allá de la dificultad para acotar la muestra y encontrar información sobre los programas educativos realizados, uno de los aspectos más reseñables en este mapeo es la escasez de acciones educativas con perspectiva de género en los museos y centros de arte españoles. Son muy pocas en relación con el conjunto de actividades que se ofertan. Por ejemplo, según el informe anual de actividades de 2010 del MNCARS, este Museo realizó un total de 85 programas de actividades públicas, de las que sólo 4 tuvieron el género como tema central y sólo una de ellas fue planteada como acción educativa GEMA⁵⁹. Se trata del itinerario autónomo *Feminismo*, que en esta ocasión particular fue guiado por la especialista Patricia Mayayo con motivo de la celebración del 20 aniversario del Museo.

Otro aspecto a resaltar es que las acciones GEMA a menudo se ubican en el marco de la celebración del Día Internacional de la Mujer, como un programa temático más que rivaliza con la oferta de otros tantos a lo largo del año. Prueba de ello es que de las 95 acciones mapeadas, 59 se ubican en el mes de marzo. Esta es la razón por la que suelen repetirse de forma anual y van acompañadas de otras actividades como seminarios y cursos especializados, conferencias, proyecciones cinematográficas, presentaciones de libros, etc..

La mayoría de acciones presentes en este mapeo responden a este perfil y esto las hace representativas de la forma en la que los museos han optado en la última década por incorporar una mirada de género. Su origen puede situarse en 2007, cuando se inauguró el Laboratorio Permanente de Públicos de los Museos. Dicho Laboratorio comenzó con el estudio de algunos de los museos españoles más importantes y sus públicos, y continúa en funcionamiento a día de hoy. Lo conformaron el Museo Arqueológico Nacional, Museo Casa de Cervantes, Museo de América, Museo del Traje, Museo Nacional de Antropología, Museo Nacional de Arte Romano, Museo Nacional de Artes Decorativas, Museo Sefardí y Museo Sorolla. También han seguido esta línea de actuación otras instituciones como el Museo del Romanticismo, el Museo del Prado, el Museo Thyssen Bornemisza, Museo González Martí o Museo de Altamira.

⁵⁹ De las otras tres actividades relacionadas con el género llevadas a cabo en el MNCARS en 2010, una fue la presentación de la *performance* de Suzanne Lacy titulada “El esqueleto tatuado” y las dos restantes fueron seminarios especializados: “Producción cultural y crítica feminista” y “Memoria y sexualidad de las mujeres bajo el franquismo”. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (2010) Memoria de actividades públicas [en línea] Recuperado de: <http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/memoria/2010/111-166-actividades-publicas.pdf> (Consultado el 27 de abril 2017)

En los últimos años, estos museos han sido los primeros en realizar exposiciones y actividades relacionadas con la celebración del Día Internacional de la Mujer durante el mes de marzo. Los programas se han ido consolidando bajo la premisa de la “visibilización” de la mujer, refiriéndose tanto al sujeto colectivo “mujer” como a diversas personalidades individuales. Los objetivos de estas acciones GEMA son muy similares en todos los museos: “descubrir diferentes aspectos relacionados con el papel desempeñado por la mujer en la sociedad” (acción 19); “mostrar aquello que no se representa, las ausencias y silencios en ciertos discursos históricos” (acción 23); “mostrar al público el papel de la mujer en la historia y su representación en el arte con el fin de valorar y comparar su situación en el pasado y la actualidad” (acción 27); y están basados en un discurso feminista institucional apoyado en la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

En cualquier caso, tanto las acciones relacionadas con el mes de marzo como las que escapan a este marco, suelen tener un carácter puntual. Salvo excepciones, la mayoría se llevan a cabo en una sola ocasión y las que se repiten, lo hacen entre 2 y 4 veces. No suelen tener una mayor continuidad a lo largo de la programación anual.

Atendiendo a su papel en la programación, evidentemente, la relevancia de estas acciones GEMA puntuales no es mucha. Sin una continuidad o dedicación temporal más amplia es difícil que estas iniciativas tengan una resonancia importante y un cierto calado en el discurso institucional. Pensando en qué puede significar para el museo que estas acciones se produzcan, al ser simplemente actividades ligadas a una efeméride (Día de la Mujer), se puede decir que transcurren sin producir mayores efectos ni cambios en la institución.

La denuncia momentánea y puntual sobre el carácter invisible e intrascendente de las mujeres en la Historia e Historia del Arte hegemónicas, puede ser entendida como un mero parche que por sí solo no logra alterar la narración androcéntrica de la cultura (Mayayo, 2003). Incluso es posible sospechar que la introducción de acciones GEMA puntuales, como las citadas, no sea sino una manera de incorporar una cuota mínima de miradas críticas que interrumpa brevemente un discurso patriarcal y a la vez permita continuar con él. Es decir, podría pensarse que las acciones GEMA son una forma de expiar la falta de perspectiva de género en los museos y centros de arte.

No obstante, desde otro punto de vista más positivo podrían considerarse también como una grieta por la que se cuelan nuevas miradas hacia las colecciones con una intención transformadora. Si entendemos los museos como instituciones oficiales que tradicionalmente han reafirmado la historia del arte y la cultura hegemónicas, (Duncan, 1995; López F. Cao, 2012) la introducción de una perspectiva de género entre sus actividades avanzaría, al menos en apariencia, en dirección contraria al discurso institucional. Es por ello que, aunque sean escasas y puntuales este tipo de acciones pueden llegar a generar conflictos.

Cabe destacar que, aunque no son mayoría, algunas acciones GEMA detectadas trascienden los límites marcados por la celebración del mes de la mujer y van más allá de las acciones aisladas y puntuales. Es el caso de *Al hilo de...* en el Museo del Traje o los programas anuales del CA2M, por ejemplo. Asimismo, hay acciones GEMA que se desarrollan dentro de proyectos expositivos, educativos y de investigación interdisciplinarios. Se trata de proyectos complejos, como el *Estudio de los fondos de los museos desde una perspectiva de género, ¿Quién da la vuelta a la tortilla?, Genealogías feministas del arte español, 1960-2010* o *Figuras de la exclusión*, que se llevan a cabo

gracias a un trabajo en red entre varias instituciones, bien sean museos, universidades, centros culturales o incluso centros penitenciarios, como es el caso del proyecto *Hipatia* (MUSAC).

Estos proyectos complejos ofrecen múltiples formatos de construcción y difusión del conocimiento como visitas, talleres, exposiciones, materiales didácticos, eventos y publicaciones. En ellos participan diferentes especialistas y se requiere una importante cantidad de recursos y esfuerzos para llevarlos a cabo. Además son pioneros y abren camino con acciones educativas innovadoras que introducen miradas feministas en las políticas, discursos y prácticas museísticas. Todo ello hace de estos proyectos los hitos más relevantes en este mapeo. Por ello las acciones GEMA que se dan en ellos tienen un especial interés para esta investigación.

DISCURSOS SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS ACCIONES GEMA ANALIZADAS

De la misma manera que es interesante observar el lugar que ocupan las acciones GEMA en las programaciones de actividades de los museos, también lo es atender a las narrativas de género que están contestando y a cuáles están reforzando con estas acciones. Para identificarlas me he basado fundamentalmente en los objetivos de las acciones. La variedad es amplia, pero todos pueden relacionarse de una forma u otra con al menos una de las cuatro líneas discursivas propuestas por los principales programas de estudios feministas que Marian López F. Cao menciona en su obra *Mulier me fecit, hacia un análisis feminista del arte y su educación* (2011). Éstas son: En primer lugar, la recuperación de la memoria de las mujeres y sus contribuciones a la Historia; en segundo lugar, la revisión de las formas de representación de la mujer y lo femenino en el arte; en tercer lugar, la reflexión sobre el género y los cuerpos (sobre todo los femeninos) como construcciones sociales y culturales; en cuarto lugar, la visibilización del pensamiento y la acción feministas en la historia y la historia del arte recientes. Estos discursos me sirven de fundamento para construir las cuatro narrativas que propongo y de este modo clasificar las acciones GEMA, como mostraré a continuación. Cabe destacar que estas cuatro grandes líneas de trabajo no constituyen categorías cerradas y que hay acciones que beben de más de uno de estos discursos, pero aun así en general pueden identificarse con bastante claridad en las acciones GEMA detectadas en esta investigación.

ACCIONES QUE RECUPERAN LA MEMORIA DE LAS MUJERES

Uno de los objetivos que más se repite en las acciones analizadas es recuperar la vida y obra de las mujeres que han sido borradas sistemáticamente del discurso oficial de la historia. Casi el 40% de las acciones mapeadas se inscriben en este discurso, concretamente 37 de las 95 actividades analizadas.

Esta línea de actuación, basada en la reparación de la memoria y la visibilización de las mujeres y sus obras, parte de un feminismo de la igualdad, institucionalizado y respaldado por toda la legislación que se ha ido desarrollando en los últimos años en materia de igualdad de género, como la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Estos factores constituyen una base conceptual y una justificación para la realización de la mayoría de acciones con perspectiva de género aquí examinadas. En el Estado español las políticas que apoyan medidas a favor de la igualdad se consolidan en la etapa socialista del gobierno de José Luís Rodríguez Zapatero (2004-2011) y crecen con la incorporación de los marcos legales sancionados

por la Unión Europea⁶⁰ (ref.). La forma de entender el feminismo como un medio para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres logra una amplia aceptación social, por su carácter políticamente correcto y también porque aborda la necesidad urgente de resolver una injusticia social evidente.

El discurso de la recuperación de la memoria femenina se refleja en las acciones GEMA de diferentes maneras. Por un lado, hay muchas acciones que buscan recuperar a mujeres con nombre y apellidos por su condición de personajes ilustres, artistas, o mujeres activas políticamente. Esta estrategia, que desde los años 70 y 80 se desarrolla en diferentes disciplinas y también en la historiografía del arte feminista (Shutherland Harris y Nochlin, 1976; Wilson y Peterson, 1976; De Diego, 1987), también se aplica en las prácticas de educación museística. Se plantea como una forma de reparar la memoria colectiva basada en la reivindicación política de conseguir la igualdad de género en el presente.

Por ejemplo el Museo González Martí en 2010 propone:

“... descubrir a tres mujeres (Lucrecia Bori, Amelia Cuñat y Margarita de Prades) a través de un pequeño recorrido por las salas, destacando algunas piezas en relación con las mismas”

(Museo González Martí, acción 81)

El mismo objetivo aparece en la acción que propone el Museo del Romanticismo en 2013 sobre “las vidas de algunas pioneras como Matilde Padrós, María Elena Masseras o Esmeralda Cervantes” (acción 35), o en las visitas guiadas del Museo Sorolla en 2015, (acción 51), cada una de las cuales está dedicada a una mujer ilustre: Maria Antonieta, Amelia Bloomer, Elsa Schiaparelli, y Margaret Thacher. Isadora Duncan, la reina Victoria de Inglaterra y la Duquesa de Alba.

Otra fórmula que también se utiliza para reivindicar la existencia de mujeres artística y culturalmente influyentes es introducir sus vidas a través de su relación con hombres también ilustres, por lo general sus maridos o padres. Es el caso de Amalia Cuñat y Monleón (acción 81) esposa del coleccionista Manuel González Martí o de Clotilde García del Castillo, esposa del pintor Joaquín Sorolla. En este caso se presenta así:

“La visita se centrará en el papel que tuvo Clotilde en la obra del pintor y en su posición como mujer en la sociedad de la época de entre siglos, como mujer avanzada y cosmopolita dentro de las relaciones que frecuentaba el pintor en su ámbito profesional, y a la vez como cabeza de familia en las ausencias del pintor por su trabajo.”

(Museo Sorolla, acción 27)

⁶⁰ Para una mayor información sobre las políticas europeas sobre igualdad de género es posible consultar los marcos legales y estadísticas actuales en la web de “European Institute for Gender Equality” (EIGE) <http://eige.europa.eu>, así como en la publicación *Índice de igualdad de género. Conclusiones principales* (2014) Instituto Europeo de la Igualdad de Género. [en línea] Recuperado de: <http://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/MH0213275ESC.pdf> (Consultado el 27 de abril 2017).

Estas acciones responden a las demandas de autoras (López F. Cao, 2011) que, desde los estudios de educación en museos, ponen de manifiesto los efectos negativos que produce la ausencia de mujeres (tanto individualidades como “mujeres” en términos de colectividad) en espacios museísticos y centros de arte. Esta ausencia de referentes femeninos frente a la abrumadora mayoría de los masculinos repercute en las formas de reconocimiento de los y las visitantes de los museos y centros de arte. Marian López F. Cao en este sentido, apunta lo siguiente en relación a los y las visitantes escolares:

“Cuando un niño acostumbra a ver sólo su género como digno de valor histórico, refuerza, por un lado, su necesidad en el presente y la existencia –más, claro está, si es blanco, occidental y medio-burgués- y, en negativo, refuerza a su vez el carácter prescindible de lo que hacen, dicen y crean las mujeres y las niñas.”

(López F. Cao, 2011, p. 124)

Otra manera de plasmar el discurso de la recuperación de la memoria femenina en las acciones GEMA es mediante la reivindicación del papel de la mujer en diferentes contextos del pasado, abriendo interrogantes sobre la narración hegemónica de la historia. Los ámbitos en los que las mujeres han desarrollado sus vidas y sus prácticas creativas, comúnmente el ámbito doméstico y privado, están ausentes de los relatos histórico-artísticos oficiales. La mayor parte de las creaciones de las mujeres es borrada y excluida. En el caso de las producciones artísticas, si estas producciones aparecen, se consideran de menor prestigio y relevancia social e histórica (Bartra, 1994, citada en L. F. Cao, 2011, p. 31) bien sea porque no se consideran dentro de las Bellas Artes o porque son situadas en una posición rezagada dentro del baremo de la “calidad artística”. Con este tipo de acciones se pretende desvincular a las mujeres del rol exclusivamente pasivo (o directamente inexistente) que se les atribuye en la organización y funcionamiento de las sociedades, y por descontado, en el sistema artístico y creativo.

Por ejemplo, una de las acciones GEMA más interesantes en este sentido es el itinerario Los trabajos de las mujeres del Museo del Prado (acción 59) que no sólo pone en evidencia la invisibilización de los trabajos y las creaciones de las mujeres en el relato hegemónico de la historia del arte y la historia, sino también quiere contribuir a incluirlas en la memoria:

“El itinerario pretende sacar a la luz los trabajos compartidos y específicos de las mujeres y poner de relieve su valor social y cultural, así como destacar a algunas individualidades que, por su especial contribución a un campo de actividad laboral, merecen que su nombre permanezca no solo en la genealogía femenina sino en la memoria colectiva de los pueblos.”

(Museo del Prado, acción 59)

Otro ejemplo lo encontramos en el itinerario Imagen de la mujer en el museo de América (acción 17) que aborda creaciones tradicionalmente femeninas, como el Huipil Tzotzil, un tejido empleado en ceremonias rituales.

Dentro del discurso de recuperación de la memoria también es posible encontrar acciones que focalizan la atención en el uso de los objetos por parte de las mujeres. Es el

caso de algunas acciones en torno al Día de la Mujer como Mujer, cuéntame tú cómo vistes en... del Museo Nacional de Antropología, dedicadas en 2013 a la India (acción 30) y África (acción 31) y en 2014 a México (acción 41), o la ruta temática La indumentaria de la mujer en Valencia (siglos XVIII-XIX) del Museo González Martí en 2012. En esta última se habla de la vestimenta y ornamentos como “*peinetas, agujas de pelo y escarpidores, pendientes de diversos tipos, joyas de pecho o “joias”, etc.*” (Museo González Martí, acción 25).

Existen otros ejemplos como el Museo de Altamira (acción 47) y el MAN (acción 78) que introducen itinerarios para hablar del papel de las mujeres en la prehistoria y en la España musulmana. También el Museo de Arte Romano reivindica la influencia de las mujeres en el devenir político y militar del Imperio a lo largo de las sucesivas acciones programadas dentro de la Semana Temática: Ser mujer en Roma en 2011, 2012 y 2014 (acciones 19, 24 y 42). El Museo González Martí propone también como principal objetivo de su itinerario permanente con perspectiva de género incluido en Didáctica 2.0 Museos en femenino:

“dar mayor visibilidad al trabajo de las mujeres, y su participación tanto en la vida material como significativa a lo largo de la historia”.

(Museo González Martí, acción 61)

Además hay acciones GEMA que abordan los roles sociales femeninos en relación con contextos históricos y problemáticas más concretas. Por ejemplo, en el Museo del Traje se abordan los temas de la precarización y explotación femenina en la primera industria textil europea (acción 38) o las mujeres en el movimiento sufragista (acción 39). Asimismo el Museo Sorolla pone el énfasis en los cambios en la vida laboral de la mujer en Europa a mediados del s. XIX:

“Observaremos también la cuestión desde la perspectiva histórica que supuso el cambio de siglo para la mujer con el desarrollo de la revolución industrial y el paulatino abandono de la vida rural o la aparición de las clases medias a través de los retratos de mujer que Sorolla dejó como legado”.

(Museo Sorolla, acción 36)

En el Museo del Romanticismo se habla de la función de la mujer en la educación y la crianza en el s. XIX (acción 35) a través de varias visitas comentadas en 2013.

Por último, dentro de este apartado, también hay acciones GEMA que tratan el rol social femenino en el presente, por ejemplo *Paisaia feministak* en Tabakalera que habla de la presencia y las producciones culturales actuales de las mujeres en el barrio de Egia, en San Sebastián, o la visita guiada a la exposición *We're all dreamers* en MUSAC, en la que el artista, Jesús Palmero, investiga desde una perspectiva de género la escena musical de Astorga, su ciudad natal.

Un problema de este enfoque reside en el hecho de que algunas de estas acciones se centran en las figuras de mujeres relevantes como artistas, mecenas, etc. Como muchas investigadoras feministas ya han indicado (Pollock, 1982) para cambiar la historia del

arte no basta con añadir nombres de mujeres al relato oficial y hegemónico. A través de diferentes acciones GEMA, los museos subrayan las peculiaridades de algunas mujeres que hicieron importantes contribuciones a la vida cultural de su momento. Pero el hecho de destacar el carácter pionero y excepcional de algunas de ellas puede tener aquí una doble lectura. Por un lado podría ser interpretado como un homenaje a estas mujeres y un intento por reparar los silencios en torno a sus biografías, una forma de reivindicar la importancia e influencia de sus obras más allá de su género. Por otro lado, sin embargo, esta mujeres se presentan como sujetos aislados de su contexto y de su género, lo que podría potenciar la creencia de que las mujeres “no excepcionales” son carentes de genio y potencial creativo. En este sentido, en algunas acciones GEMA se habla por ejemplo de “leyendas” (acción 80) o “mujeres avanzadas para su época” (acción 27).

ACCIONES QUE SE FUNDAMENTAN EN LA REPRESENTACIÓN DE LA MUJER Y LO FEMENINO EN EL ARTE

En este mapeo se han localizado otro tipo de acciones GEMA que podrían corresponderse con el tipo de discurso que, según Marian López F. Cao (2011), se propone la revisión de las formas en las que han sido representadas las mujeres y lo femenino en el arte. Este tipo de revisión y análisis es, junto con la reparación de la memoria de las mujeres, otra de las grandes cuestiones presentes en las actividades analizadas.

Gran parte de la acciones GEMA suelen tener forma de itinerarios o recorridos temáticos que superponen nuevas narraciones al discurso expositivo previo del museo o centro de arte. Pero también hay otras que parten de discursos expositivos específicamente dirigidos a abordar este tema. Sea como fuere, el objetivo principal de esta clase de acciones GEMA es ofrecer nuevas lecturas desde la perspectiva de género de determinadas imágenes de mujeres presentes en las salas. En algunos casos lo hacen utilizando estrategias narrativas de tipo descriptivo, pero en otros la perspectiva de género empleada busca una mirada más crítica.

Algunas acciones educativas que abordan las imágenes de mujeres tienen un carácter eminentemente descriptivo, ya que centran el interés en los actos de observar, apreciar y ver. Es el caso de la ruta temática del Museo González Martí antes mencionada (acción 25). En el texto del itinerario puede leerse:

“Como podemos **apreciar** en el plato, la joyería típica de la valenciana estaba compuesta por los elementos para el peinado (peineta, escarpidores, agujas de pelo o “rascamonyos”, “espada” y “cañón”) [...]. Junto a estos elementos, **observamos** un par de medias, un mantón con flecos y un par de zapatos sin tacón con borla sobre el empeine. La mujer lleva una falda larga de estampado floral adornada [...]. En este panel, **vemos** una dama dieciochesca perteneciente a la alta sociedad. Va vestida según la moda que imperó en Francia hacia 1770 (aunque este panel sea algo posterior). Es un atuendo completamente cortesano [...].”

(Museo González Martí, acción 25).

Otras acciones hacen referencia a la reflexión sobre la construcción de modelos y contra-modelos de mujer o feminidad (Mayayo, 2003) a través de las representaciones

artísticas y de la cultura visual. Según la información que se ofrece en los folletos publicados, en los textos de los itinerarios o en las web de los museos, algunas de estas acciones también dejan traslucir un acercamiento básicamente descriptivo.

Un ejemplo de este tipo de relato se puede encontrar en la acción del taller *Aire romántico* del Museo del Romanticismo, donde se presentan diferentes modelos como “la damisela, el “ángel del hogar”, artistas, literatas de hondo calado, distantes musas o reinas “de los tristes destinos”, las amas de cría y las nodrizas:

“El Museo ha programado una serie de actividades para todos los públicos en torno a la femineidad romántica para que disfrutéis de un interesante aspecto de nuestro siglo XIX”.

(Museo del Romanticismo, acción 90)

Asimismo, El Museo del Prado aborda el ideal de trascendencia relacionado con mitos y divinidades femeninas en la visita guiada *Diosas y Santas en el Museo del Prado* (acción 48). Según indica el museo, esta visita “permitirá descubrir a los asistentes obras de la colección [...] en las que las mujeres son protagonistas por su carácter divino”. También el Museo Nacional de Arqueología Subacuática (ARQUA) aborda el carácter mítico de la feminidad e indica escuetamente “*ven y te contaremos una historia sobre La mujer y el Mar: Mitos y Leyendas*” (2011, acción 88).

Uno de los mayores problemas que se suelen presentar en los museos es el de pretender hacer un discurso aséptico, buscando mantener una improbable distancia “objetiva” con los objetos que exhibe. Podríamos decir que algo de esto ocurre en las acciones GEMA que se acaban de reseñar, ya que, si bien tratan de recuperar un lugar negado a la representación de la mujer en sus instituciones, al hacerlo mediante un discurso de tipo descriptivo, caen en el inconveniente de presentar la perspectiva de género como una mirada despolitizada y neutral. Según Patricia Mayayo este problema se da a menudo en los museos cuando se programan exposiciones del tipo *la imagen de la mujer en el museo*:

“Los organizadores de esta clase de eventos, desprovistos generalmente de formación en el ámbito de la teoría feminista, se limitan a analizar las imágenes desde el punto de vista de la iconografía clásica, considerando a <<la mujer>> como <<un tema>> más de la historia del arte. Se consigue así un doble objetivo: reunir a una gran cantidad de espectadores

(atraídos por el carácter presuntamente <<novedoso>> y <<actual>> de la exposición), neutralizando al mismo tiempo la dimensión política y subversiva que pueda tener una relectura feminista de la obra de los <<grandes maestros.>>

(Mayayo, 2003, p. 170)

Frente a estos abordajes de tipo descriptivo, encontramos otros que proponen una mirada más crítica. Se puede entender bien la diferencia que supone emplear un tipo u otro de discurso, al observar los diferentes acercamientos que proponen otros tantos itinerarios autónomos y distintos sobre el corsé. En el primero, del Museo González Martí se hace una descripción detallada y aparentemente neutra del aspecto del busto de las hijas del señor Pampló:

“Las figuras retratadas son las hijas del señor Pampló [...] Visten la moda internacional de la época [...] **Esta silueta, de forma sinuosa y talla muy breve, se conseguía mediante corsés que oprimían la cintura,** contrastando con el pecho bastante prominente pero sin separación y unas caderas que se abultaban en la parte de atrás por medio de frunces o un pequeño polisón.”

(acción 25)

Por el contrario, en el siguiente ejemplo del Museo del Traje se indican las consecuencias que tenía el uso de esta prenda para las mujeres de la época, esto es se ofrece una visión crítica sobre la imposición de la delgadez ligada al ideal de belleza femenina y sobre el grave perjuicio que causaba a la salud de las mujeres el uso de esta prenda.

“El corsé ha sido una de las prendas que más protagonismo ha acaparado a lo largo de los siglos XIX y XX. [...] **los corsés surgen de forma paralela a la exaltación de la delgadez que se produce en el siglo XIX** y primeras décadas del XX. La delgadez femenina se convierte en un valor asociado al distintivo de clase y a la respetabilidad social, aunque no es una prenda reservada con exclusividad a la mujer burguesa. [...] La prensa de comienzos del siglo XX se hizo eco de **las opiniones que alertaban de las deformaciones que el uso del corsé ocasionaba en la salud de las mujeres.**”

(acción 62)

Esta perspectiva crítica también se puede observar en el itinerario infantil *Representación de la mujer en el arte* del Museo de Altamira (2010). Éste incide en cómo la imagen de la mujer ha estado construida, tanto desde la Arqueología como desde otras disciplinas, desde un punto de vista masculino y patriarcal. Concretamente se explica cómo el cine ha contribuido y sigue influyendo en la actualidad en nuestra comprensión sesgada de las sociedades prehistóricas:

“Fueron probablemente los estereotipos masculinos sobre lo femenino (fomentados por los personajes cinematográficos) proyectados sobre los restos arqueológicos del pasado lo que llevó a los prehistoriadores de principios de siglo a interpretar este colgante como una Venus paleolítica.”

(Museo de Altamira, acción 79)

Además, en la explicación de esta actividad que se hace en el folleto, se intenta alterar la narración tradicional de la Prehistoria aportando información que contradice los estereotipos sexistas que contiene:

“Conchas y dientes de animales perforados y convertidos en colgantes, pudieron ser simples adornos personales, o quizá algún tipo de símbolo que distinguiera a algunas personas del grupo, o que identificara a todas ellas frente a otras gentes. En todo caso, según las evidencias arqueológicas, el uso de adornos no era una cuestión de sexo.”

(Museo de Altamira, acción 79)

En esta misma línea, y con el objetivo de analizar cómo la mirada masculina construye la representación femenina, el itinerario *Feminismo* en MNCARS (acción 1) incide en cómo esta mirada “está cargada de erotismo y violencia” (en el texto para la sala 205, titulado *Constrúyala usted mismo: maniquíes, muñecas, fragmentos de mujer*) y “que hace del cuerpo femenino un objeto de placer visual” (en el texto para la sala 207, titulada *Permanencias y transgresiones*). Asimismo, las visitas guiadas a la exposición temporal “Sexo, desnudo y erotismo en Augusta Amerita” (acción 57), dentro de la semana temática *Ser mujer en Roma*, pretenden “ahondar sobre la cultura sexual en la Mérida antigua y hablar del desnudo y el erotismo en la época romana” (Museo de Arte Romano, acción 57). En ellas se habla del cuerpo de las mujeres como objeto de representación ligada a la sexualidad y el deseo masculino.

Entre las acciones de este mapeo que pueden ser relacionadas con esta segunda línea discursiva, cabe señalar otras que también presentan una mirada crítica al hablar de los modelos de feminidad. Una de ellas es la visita temática de 2013 titulada *Femenino singular* (acción 34) del Museo Nacional de Escultura, que analiza “la presencia de la mujer en el imaginario religioso, a través de conceptos como el pecado, la virginidad o la abnegación”:

“Las imágenes femeninas en la colección del Museo [...] representan [...]arquetipos que la Iglesia definió para materializar los principios morales que quería transmitir o los vicios o defectos que quería rechazar. Nacieron como modelos espirituales pero terminaron convirtiéndose, desde la Edad Media, en rígidos códigos de conducta que la mujer debía seguir o evitar, condicionando su papel dentro de la sociedad.”

(Museo Nacional de Escultura, acción 34)

Asimismo, en el Museo González Martí se analiza el modelo femenino de *femme fatale* haciendo referencia al carácter misógino de las voces masculinas que la enuncian:

“Lo que trasluce esta imagen de *femme fatale* es una misoginia recurrente en el arte simbolista y el decadentismo de finales del siglo XIX que se prolongó hasta bien entrado el siglo XX (Klimt, Beardsley, von Stuck, Munch.), así como una sexofobia y temor masculinos ante la llegada de una

mujer nueva que empieza a reivindicar sus derechos y su lugar propio en la historia, la sociedad y el ámbito profesional, amenazando el orden establecido.”

(Museo González Martí, acción 43)

Los modelos de mujer que se presentan en estas actividades se identifican con representaciones que imponen una regulación del cuerpo y las conductas de las mujeres, de acuerdo con los mandatos de la ideología religiosa y la autoridad institucional del Estado (Mayayo, 2010).

Especial atención merecen en este mapeo aquellos proyectos educativos que, más allá de cuestionar las representaciones tradicionales de las mujeres o lo femenino, buscan producir nuevas formas de autorrepresentación de las mujeres. Es el caso de las acciones educativas paralelas al proyecto *Hipatia* en el MUSAC. La comisaria Belén Sola escribía:

“El trabajo educativo ha estado enfocado a reconstruir las capas depositadas en cada una de nosotras, con un objetivo final; que las mujeres pasen de ser consumidoras de su imagen a productoras de ella, a su autorrepresentación”.

(MUSAC, acciones 66 y 67)

ACCIONES QUE COMPARTEN LAS NARRATIVAS DE RECUPERACIÓN DE MEMORIA Y ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES DESDE ENFOQUES CRÍTICOS

Este mapeo recoge algunas acciones educativas GEMA singulares ya que comparten elementos de los dos discursos anteriores. Todas ellas son el resultado de un proyecto de investigación de referencia para esta tesis, el “*Estudio de fondos museísticos desde la perspectiva de género. Los casos del Museo del Prado, Reina Sofía, Museo Arqueológico Nacional y Museo del Traje*”, un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (2010/2014) y dirigido por Marian López F. Cao desde la Universidad Complutense de Madrid.

Las conclusiones de este proyecto arrojan luz sobre la necesidad de cambio en las políticas de conservación, expositivas y educativas de los museos. Según se indica en la web de la Universidad Complutense de Madrid, este estudio sobre los fondos museísticos ha dado lugar, entre otras cosas, “al desarrollo de varios itinerarios que permiten un recorrido a través de obras emblemáticas de los distintos museos, aplicando una perspectiva feminista y de género”⁶¹.

⁶¹ Véase la web de la Universidad Complutense de Madrid <https://www.ucm.es/investigacionesfeministas/i-dfem2010-16670-financiacion-ministerio-de-ciencia-e-innovacion-estudio-de-fondos-museisticos-desde-la-perspectiva-de-genero-los-casos-del-museo-del-prado-reina-sofia-museo-arqueologico-nacional-y-museo-del-traje> (Consultado el 27 de marzo 2017)

Por primera vez, se coordinan acciones educativas con perspectiva de género en dos de los grandes museos nacionales, como el Museo del Prado o el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, que trabajan conjuntamente desde los equipos educativos con el Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid y la Asociación e-Mujeres⁶².

En concreto, en el marco del proyecto, se crea una serie de recursos educativos accesibles en línea a través de la plataforma “museosenfemenino.es” y el recurso *Didáctica 2.0*, compuesto por tres guías didácticas descargables (MNCARS, Museo del Prado, Museo González Martí) e itinerarios interactivos para todos los museos participantes. Ésta plataforma supone un notable impulso en la introducción de perspectivas de género feministas en el museo a través de sus servicios educativos. Los recursos y materiales que contiene responden a una misma perspectiva feminista, cuyo acento se pone en las mujeres:

“Didáctica 2.0 Museos en Femenino es una aplicación de una metodología feminista: quiere reivindicar la presencia de las mujeres en las prácticas culturales en calidad de sujetos activos y participativos en los procesos históricos. Eso supone la inclusión de la experiencia de las mujeres tanto en los procesos de interpretación como los de creación de los textos de cultura, que se convierte desde esta perspectiva en una potente herramienta para construir nuevos discursos capaces de cambiar la vida en un sentido más igualitario y justo.

(MNCARS, acción 1)

Todos los recursos que esta plataforma contiene comparten unos objetivos generales similares, que se alinean con los dos primeros tipos de discursos analizados hasta el momento: la recuperación de la memoria de las mujeres y la revisión de las representaciones femeninas desde una perspectiva de género. Pero con la peculiaridad de que promueven una actitud crítica hacia esa revisión, abriendo la posibilidad de nuevas interpretaciones. Así lo indican las autoras (Marian López F. Cao, Asunción Bernárdez Rodal y Antonia Fernández Valencia) en la introducción de la guía del Museo González Martí:

“[son itinerarios que] ofrecen vías de reflexión para descubrir el arte desde una perspectiva feminista, de-construyendo la visión tradicional del arte con una mente abierta, plural y crítica y acercándonos al arte y a la historia desde un posicionamiento activo y reflexivo”

(Museo González Martí, acción 21)

Esta misma manera de entender la mirada feminista se observa en los textos que, a raíz del proyecto, se elaboran para la guía didáctica del Museo del Prado:

“La colección permanente del Museo del Prado apenas expone obra de mujeres, aunque existe un fondo que se acerca a las 40 obras en toda su colección. Esta realidad nos pone en contacto con una de las ideas clave de

⁶² Véase: www.museosenfemenino.es (Consultado el 27 de marzo 2017)

todo lectura feminista: la necesidad de marcar la ausencia o escasa presencia de las mujeres que va asociada, en nuestro caso, a una falta de reconocimiento social”.

(Museo del Prado, acción 22)

Lo mismo puede observarse en la guía didáctica del MNCARS, tal y como queda patente en la descripción de sus objetivos:

“La propuesta didáctica [en esta guía] pretende paliar la escasa visibilidad de las mujeres artistas en los museos, cuestionar la presencia/ausencia de las artistas en los libros de arte, reflexionar sobre los criterios de calidad artística que ha determinado la crítica y las teorías del arte y animar a la creación desde una perspectiva crítica y democrática.”

(MNCARS, acción 49)

ACCIONES QUE PROPONEN UNA REFLEXIÓN SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO

Aunque son una minoría entre todas las analizadas, he encontrado acciones que abordan una tercera cuestión que hace referencia a la construcción del género a través de los imaginarios colectivos procedentes sobre todo del arte, aunque también del resto de la cultura visual.

Si bien algunas acciones enmarcadas en el discurso anterior hablan sobre la incidencia de la representación de la mujer en la construcción del género femenino, dentro de este nuevo discurso quiero agrupar las actividades que son relevantes por su carácter pionero en la introducción de miradas feministas y *queer* centradas en el debate identitario de género. El foco de estas acciones no recae en “la mujer” como sujeto u objeto de la representación, sino en los límites de las categorías mujer/hombre, las relaciones de poder que se establecen entre ellas y los problemas que ello genera. La principal finalidad de estas acciones es deconstruir, analizar y cuestionar los estereotipos, los roles y las identidades de género normativas a través del análisis del cuerpo y su imagen.

En este sentido, por ejemplo, la acción *Let's play* llevada a cabo en MACBA por el colectivo de educadoras Les Salonnieres podría encuadrarse en esta línea discursiva, ya que se centra en el análisis grupal del cuerpo y la construcción de identidad. Según se publica en la web del museo:

“El cuerpo es un elemento de socialización, un lugar desde donde construimos nuestra identidad. Éste es un medio con el cual incorporamos normas, hábitos y movimientos que nos domestican y que rigen la representación de nuestro género, del estatus social, de la nacionalidad y de nuestro comportamiento. ¿Cómo creamos esta narración? ¿Condiciona la moda nuestros movimientos? ¿Son propios nuestros gestos?”

(MACBA, acción 64)

Asimismo, el taller *Máscaras e identidades virtuales* del IVAM (acción 16) parte de la exposición temporal sobre la artista inglesa Gillian Wearing, a quien le interesa “el arte como una vía para visibilizar las relaciones sociales y escarbar en los papeles, los roles, que desempeñamos, las máscaras que utilizamos”. Siguiendo este discurso, el taller propone lo siguiente:

“Se trabajarán cuestiones sobre la identidad, la definición de género, las fantasías y desencantos, las máscaras que se llevan en la vida cotidiana y su presencia en los retratos, autorretratos y *selfies*”

(IVAM, acción 16)

Es interesante observar que algunas de estas actividades, a diferencia de otras que he analizado anteriormente, tienen como propósito principal deconstruir el género, relacionando las obras de arte con marcos de referencia más amplios o con otros artefactos e imágenes de la cultura visual.

Esto se refleja, por ejemplo, en las guías didácticas *Acércate* (acción 77) y *Volteando. Santi y Noa te enseñan el museo* (acción 76), realizadas por Medusa Mediación y dirigidas a un público joven (la primera) e infantil y familiar (la segunda). Ambas están enmarcadas en el proyecto educativo, artístico y expositivo *¿Quién da la vuelta a la tortilla?* (2014) llevado a cabo en el Museo de León y el Museo de Bellas Artes de Murcia (MUBAM) y la Rede Museística Provincial de Lugo, que cuenta con el Museo Provincial de Lugo (que ejerce de sede principal), el Museo Provincial do Mar, el Museo-Fortaleza de San Paio de Narla y el Pazo de Tor. Se trata de un proyecto excepcional y complejo que ha dado pie a la implicación de un gran número de museos nacionales desde sus ámbitos educativos y que ha sido dirigido por un colectivo de educadores y educadoras, algo poco habitual.

En la guía *Acércate* se acude en mayor medida a la publicidad, la cultura popular y los *media* para traer fotografías de cantantes, como Lady Gaga, obras de artistas contemporáneos, como JJ. Levine, junto con imágenes de obras de arte del s. XIII hasta la actualidad. Las diferentes reflexiones que proponen parten de la observación de las imágenes y trascienden el acercamiento descriptivo-formal de las obras de arte. A partir de preguntas y pequeños textos se ponen en relación los análisis de estas imágenes con los saberes de los y las jóvenes sobre las familias, los trabajos dentro y fuera de casa, el ocio, los deportes, etc.

También se hace referencia a imágenes de otros museos:

“[...] la guía también es en red y en cada página podrás encontrar cuadros y esculturas de diferentes ciudades, que seguro querrás conocer cuando vayas allí”.

(Museo de León, MUBAM y Rede Museística Provincial de Lugo, acción 77)

El trabajo en red en este sentido es interesante: además de ampliar el espectro de imágenes artísticas sobre las que trabajar, las guías conectan las imágenes de varias instituciones, yendo más allá de los muros de los museos donde los y las usuarias se ubiquen en ese momento.

En este sentido, podemos decir que estas actividades plantean las relaciones de interpretación como una ocasión para la construcción identitaria de los públicos (Arriaga, 2011), entendiendo que el museo no es sólo un lugar que ofrece un discurso listo para aceptarse, sino un lugar para el debate (Padró, 2003).

Por su parte, la guía *Volteando. Santi y Noa te enseñan el museo* incide en observar el carácter construido del género, así como la relación que las imágenes y el lenguaje tienen con ese proceso de construcción y reproducción de los roles tradicionales. Además, en ella se invita a reflexionar sobre la idea de familia mediante frases y preguntas como: “hay tantos tipos de familias como familias hay en el mundo” (p.9) o “¿todas las relaciones son iguales?” (p. 19). También propone debatir sobre aspectos propios del ámbito laboral: “tanto el oficio de pintora como el que refleja la maestra, rompen aquel mito de que las mujeres no trabajan”. (p. 13). Asimismo se propone intercambiar “el niño” y “la niña” en oraciones que describen características y roles atribuidos a las personas según su género (p. 23).

En ambas guías se apela a la experiencia de adultos, niños y niñas y se alude a su realidad más cercana para detectar la propia visión sesgada y algunas situaciones concretas donde vivimos y perpetuamos las desigualdades de género. Por ejemplo, en *Volteando...* (acción 76) se propone una actividad orientada a que el visitante reflexione sobre el reparto de tareas en situaciones cotidianas, al hilo del análisis del cuadro *El horno de pan*, de José María Sobejano López (1875), en el cual se observa una escena doméstica costumbrista en la que las mujeres hornean el pan mientras el hombre con el niño miran la escena. Después de observar y comentar la imagen, se propone que cada niño y niña dibuje un día de limpieza en casa incidiendo en explicar qué hace cada cual y luego se propone reflexionar sobre los roles de género en el ámbito doméstico a través de las siguientes preguntas: ¿Por qué hacen unos unas tareas y otros otras? ¿cómo habéis llegado a este reparto? ¿estamos todos/as contentos/as con el reparto o hay quejas? ¿qué tareas nos gustan más? (p. 11).

Relacionado con el interés por incorporar las experiencias de los y las visitantes, un aspecto que ha llamado mi atención con respecto a las acciones alineadas con este discurso es que, al contrario que en los anteriores, aquí las informaciones publicadas dan la misma o similar relevancia a los contenidos y al tipo metodologías empleadas, que en general son activas y participativas. En general en este tercer tipo de acciones se da mucha importancia a las voces de los y las participantes y la implicación del cuerpo. Esto es relevante desde una perspectiva de género ya que en las pedagogías críticas y feministas la participación, la experimentación y la reflexión en grupo se consideran estrategias fundamentales para el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas (Rodrigo, 2007).

Una muestra de esta actitud la encontramos en los *Talleres sobre arte y género* (acción 2), donde se analiza el carácter socialmente construido del género partiendo de las visiones de los y las participantes y se buscan las aportaciones, preguntas e interpretaciones de usuarios y usuarias:

“Siendo los cuestionamientos en torno a la identidad y el género el tema que nos ocupaba, pudimos evidenciar la riqueza que aporta la diversidad de visiones, tomando fuerza la idea de la pluralidad como elemento de construcción de significados”.

(Medusa Mediación, 2014, p. 30)

Asimismo, las acciones GEMA que derivan del proyecto *Nos+otras* (acciones 6, 7, 8 y 29) llevadas a cabo en el Museo Thyssen-Bornemisza, parten del “diálogo entre las integrantes de diversos colectivos y el personal del museo, centrado en las obras de las colecciones” (acción 8) y se materializan en recorridos por el Museo creados de manera conjunta, así como publicaciones escritas y vídeos que recogen las diversas experiencias.

A este énfasis en la participación, se suma la utilización de estrategias didácticas performativas en la creencia de que este tipo de metodologías activas y de incorporación o protagonización de las situaciones puede reforzar la reflexión sobre las formas de construcción de identidad, haciendo más significativo el aprendizaje. Hay varios ejemplos de este tipo de acciones GEMA, como algunas propuestas educativas dentro de la programación anual del CA2M. En los talleres dirigidos a grupos de jóvenes y llevados a cabo por el colectivo de artistas y educadoras Colektivof⁶³, se genera un espacio de acción donde se cuestionan y descomponen las categorías hombre/mujer. Partiendo de la cuestión “¿Qué pasaría si probamos todos a pintarnos las uñas un día en clase? ¿Y si las chicas nos pusiésemos bigotes postizos para salir al recreo?” (acción 68), proponen actividades que combinan el trabajo grupal en el espacio taller y el recorrido por las salas del centro de arte:

“Haremos pequeños gestos, como ponernos tacones o pintarnos las uñas, para generar un estado de excepción que nos permita pensar el género desde otro punto de vista y visibilizar su forma de afectarnos. Transformaremos nuestro cuerpo para cambiar el aula y la acción será el modo de cuestionar los espacios de poder y la heteronormatividad. En el museo veremos trabajos audiovisuales que hablan desde la teoría *queer*”.

(CA2M, acción 70)

Este tipo de propuestas performativas (Butler, 1989) parecen introducir en los museos y centros de arte otras formas de construcción y representación de la subjetividad no sólo desde el estudio de las imágenes, sino también desde la experimentación con el propio cuerpo y con la imagen que este proyecta.

Otro ejemplo del énfasis en la utilización de estas estrategias se da en el taller *Performing the body* llevado a cabo por Les Salonnieres al hilo de la exposición *Genealogías Feministas en el arte español: 1960-2010* (MUSAC). En la primera parte se busca el diálogo sobre proyectos artísticos relacionados con la transformación de la imagen corporal y la puesta en crisis de la propia identidad, mientras que en la segunda parte del taller se pasa a la acción:

“La segunda parte tiene un carácter *performático* y de acción. A través del retrato fotográfico y la transformación de la imagen de todos los miembros del grupo, se busca experimentar en primera persona como construimos nuestra identidad a través de la indumentaria y la imagen, y cómo influye en la adquisición de nuestra actitud.”

(MUSAC, acción 72)

⁶³ *Pintarse las uñas. Un taller queer* (acción 68) *Andar con tacones. Un taller queer* (acción 69) *Dejarse bigote, andar con tacones y pintarse las uñas. Un taller queer* (acción 70)

Acciones como ésta generan espacios donde jugar, reflexionar y proponer modelos alternativos y de resistencia a las representaciones normativas de masculinidad y feminidad.

A la vista de este tipo de acciones cabe preguntarse si realmente logran su objetivo de generar reflexión y transformación. Las prácticas performativas basadas en el uso de disfraces, por ejemplo, corren el riesgo de ofrecer una visión simplista de la construcción del género, si se toman como un mero juego de máscaras o un simple “acto de entretenimiento estético” (Vidiella, 2010, p. 10), como un ejercicio lúdico de disfraces en el que durante algunos minutos se cambia la imagen del género propio, se exagera, se parodia, etc.

ACCIONES QUE PONER EN VALOR EL FEMINISMO DE DENTRO Y FUERA DEL MUSEO

El cuarto discurso en el que se inscriben algunas de las acciones GEMA mapeadas hace referencia a la acción y el activismo feminista en la historia, la cultura y el arte. He encontrado muy pocos ejemplos de acciones que puedan encuadrarse en esta línea, como ocurre en el caso anterior (la construcción de la identidad de género en la institución museo). No obstante, se trata de acciones con un enfoque muy interesante ya que no sólo reivindican el papel de las mujeres artistas o de las mujeres en la historia, sino que abordan las propias luchas feministas llevadas a cabo por los movimientos de mujeres desde el s. XIX hasta la actualidad.

Este es el caso de la visita guiada *El Sufragismo* (acción 39), llevada a cabo en el Museo del Traje en 2014, en la que se utiliza “el movimiento del sufragismo femenino como hilo conductor” para crear un itinerario por las diferentes piezas seleccionadas.

Asimismo, con el objetivo de reivindicar el movimiento feminista desde diversos lugares, en estas acciones GEMA, como en muchas otras en este mapeo, se parte de discursos expositivos que incorporan previamente una perspectiva de género. Es el caso, por ejemplo, de las visitas dinamizadas a la exposición *Guerrilla Girls 1985-2015* en Matadero Madrid, en las que las educadoras de MAV Educalab proponen la implicación del público en el análisis de diez imágenes creadas por el colectivo artístico Guerrilla Girls para:

“analizar los mecanismos gráficos y comunicativos que utiliza, el contenido que promueve y los contextos de producción y aplicación en los que sus obras fueron realizadas.”

(Matadero Madrid, Acción 5)

Del mismo modo, la visita guiada a la exposición *Dependencias mutuas* (acción 75) en el Centro Cultural Montehermoso parte de un discurso artístico feminista previo:

“Dependencias Mutuas es una exposición y un programa de actividades que alude a un complejo entramado de interdependencias: entre el patriarcado y las mujeres; entre unas mujeres y otras, según ejes de poder

de clase, etnia, lugar de origen, así como entre el feminismo y las prácticas artísticas y políticas”.

(Montehermoso, acción 75)

Estas dos exposiciones aportan planteamientos eminentemente críticos debido a la especificidad feminista de las obras expuestas. En el primer caso la exposición reunía obras de Martha Rosler, Dora Salazar y Eulàlia Valldosera entre otras, que giraban en torno al tema de las empleadas del hogar y la crisis de los cuidados. En el segundo, se conmemoraba el 30 aniversario de la fundación del colectivo Guerrilla Girls, artistas y activistas feministas que han denunciado la desigualdad sistémica en el arte y la ausencia de mujeres en los museos y otras instituciones culturales desde 1985.

Otras acciones GEMA que pueden ser encuadradas dentro de esta cuarta línea de discurso son las que van asociadas a exposiciones de tesis feministas que abordan los silencios de la historia oficial. En este caso, encontramos, por ejemplo, las visitas guiadas a la exposición *Mujeres bajo sospecha. Memoria y sexualidad 1930-1980* (acción 20), que versa sobre las historias olvidadas de mujeres que vivieron sus sexualidades no normativas en tiempos del franquismo. La propia exposición se presenta como “un recorrido temático y no lineal entre lo íntimo y lo público, lo popular y las élites, lo anónimo y los personajes con nombre y apellidos.” (acción 20)

Es importante destacar, por tanto, que en estas acciones el enfoque de género empleado es intencionadamente feminista, algo que no sólo se nombra, sino que se subraya y se justifica en su presentación. Por ejemplo, el itinerario *Feminismo* en el MNCARS (acción 1), da cuenta de las ausencias de artistas mujeres en los relatos de la historia del arte y a su vez pone en valor el trabajo de artistas que trabajan desde el Feminismo, como Nancy Spero, Eulàlia Grau o Cindy Sherman.

PRIMERAS CONCLUSIONES SOBRE EL MAPEO DE ACCIONES GEMA

Una vez hecho el repaso a las características de las cuatro líneas discursivas que pueden ayudarnos a ordenar este mapa de acciones GEMA, con ejemplos que las ilustran, me detengo un momento para extraer unas primeras conclusiones sobre ello.

HAY UNA AMPLIA MAYORÍA DE ACCIONES GEMA QUE RECUPERAN LA MEMORIA FEMENINA, PERO ES DIFÍCIL REIVINDICAR A LAS MUJERES SI NO ESTÁN EN LOS MUSEOS

Las acciones que recuperan la memoria y reivindican la importancia de la obra de las mujeres artistas contribuyen a reforzar el trabajo de las y los historiadoras del arte, que han rescatado la presencia y agencia de las artistas y mujeres del pasado. Pero a pesar de las bondades de este enfoque es necesario señalar que también plantea algunos problemas. Uno de ellos es ¿cómo hablar sobre mujeres si éstas no aparecen en las salas de exposiciones de los museos y centros de arte? ¿cómo plantear su relevancia como sujetos históricos si no están presentes?

Sobre este problema algunas investigaciones, como el estudio sobre los fondos de museos españoles dirigido por Marian López F. Cao y mencionado anteriormente, han mostrado que el número de obras de arte realizadas por mujeres que se exhiben y conservan en algunos de los museos y centros de arte españoles más importantes (Museo del Prado, MNCARS, MAN...) es mucho menor que las realizadas por hombres (Márquez, 2014). Asimismo es habitual que las obras de mujeres estén en los depósitos de los museos y centros de arte y que no sean expuestas regularmente. Patricia Mayayo (2003), siguiendo a Chadwick (1988), argumenta que es prácticamente imposible integrar a las mujeres en un discurso del arte basado en la obra, cuando hay falta de documentación y ausencia y/o mala conservación de las obras hechas por mujeres. Siguiendo esta misma lógica, si faltan obras y testimonios de mujeres en los museos y centros de arte, la incorporación de su memoria a través de los DEAC es también muy complicada.

LAS ACCIONES GEMA VAN LIGADAS A EVENTOS EXCEPCIONALES Y SON TAMBIÉN EXCEPCIONALES

El problema de la falta de una perspectiva de género en los museos y centros de arte es evidente y se intenta salvar a menudo con la celebración de exposiciones temporales dedicadas a mujeres o selecciones momentáneas de objetos dispuestas dentro de la exposición permanente. De este modo es posible la programación de acciones GEMA paralelas a estas programaciones especiales.

La excepcionalidad de dichas iniciativas habla del lugar secundario que ocupan las GEMA en los museos y de la dificultad para encontrar este tipo de recursos en los programas de actividades cotidianos.

VARIOS DISCURSOS EN UN MISMO ESPACIO, ¿PRODUCEN CAMBIOS EN EL MUSEO?

La introducción de itinerarios feministas dentro de los museos y centros de arte es un fenómeno todavía incipiente, son muy escasos los lugares en que se han desarrollado este tipo de materiales interpretativos. Aun así, reflejan un esfuerzo nada desdeñable por parte de las instituciones y un punto interesante para esta investigación.

Uno de los primeros problemas que salta a la vista con la incorporación de estos itinerarios es la convivencia entre diferentes enfoques políticos e historiográficos en un mismo espacio institucional. Una visión feminista es susceptible de crear tensiones entre el discurso oficial de la historia e historia del arte (el cual encuentra su mayor baluarte en los museos) y aquellas voces que lo cuestionan e interrumpen. Éstas últimas reivindican su importancia dentro de un sistema que, por definición, excluye a las mujeres y a los grupos diferentes al sujeto moderno masculino, europeo y heterosexual.

ACCIONES GEMA QUE PARTEN DE UNA EXPOSICIÓN TEMPORAL QUE YA TIENE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO CRÍTICA, ¿QUÉ APORTAN LA ACCIÓN EDUCATIVA Y LA EDUCADORA?

Existe una base pedagógica y feminista en los proyectos en los que se reinterpretan imágenes mediante un discurso expositivo crítico y se producen nuevas formas de

auto-representación de las mujeres. Sería interesante profundizar en cómo se articulan las prácticas educativas y el discurso curatorial en estos casos. Es decir, sería interesante saber cómo actúan los DEAC o las personas encargadas de conducir las actividades educativas en estos proyectos complejos donde se critica el androcentrismo en la historia del arte y se ofrecen otras claves interpretativas desde el comisariado. ¿Cuál es el rol de la educación en estos proyectos de por sí críticos?, ¿en qué medida participan las educadoras en el desarrollo de estas narraciones críticas?, ¿se trata de trasladar al público esos mismos discursos siguiendo una lógica reproductiva (Mörsch, 2009)?, ¿es suficiente partir de un discurso curatorial crítico para considerar que la acción educativa tiene una facultad crítica y transformadora o se necesita algo más?. En realidad es difícil responder a estas cuestiones a partir de esta clasificación de las acciones en forma de mapeo, por lo que las abordaré más adelante en el capítulo referido a las entrevistas con las educadoras.

IMPLICACIONES DE NOMBRAR, NO NOMBRAR, A QUIÉN SE NOMBRA... EN LA REALIZACIÓN DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS GEMA

Con la realización de este mapeo, he podido constatar que los centros y museos se refieren a las acciones educativas GEMA de formas muy dispares. Entre las opciones presentes podemos encontrar: visitas guiadas, visitas comentadas, visitas-tertulia, visitas-taller, visitas teatralizadas, itinerarios, itinerarios autónomos, recorridos temáticos, recorridos auto-guiados, unidades didácticas para llevar a cabo con grupos y trabajo con colectivos. Esta pluralidad de denominaciones puede ser señal de la apertura y avances en los departamentos, que cada vez ponen una oferta más amplia a disposición de los públicos.

Otro de los aspectos que llaman la atención, al analizar las presentaciones de estas actividades es la ausencia de referencias a las educadoras que las llevan a cabo, algo que supone en cierta forma una falta de reconocimiento a su trabajo y al papel que juegan en la implementación de esta perspectiva en la institución.

Al analizar la información con la que las acciones se presentan es posible detectar cómo, en algunos casos, aparecen los nombres de “expertos/as” en una materia concreta, junto con información sobre el puesto que ocupa en el museo o institución donde trabaja. En otras ocasiones se destaca también su especialización científica o humanística, aportando un interés añadido a la actividad por el prestigio profesional de quien interviene en ella. Lo que digo puede observarse, por ejemplo, en el texto de presentación de esta actividad del Museo del Traje:

“la visita comentada *El sufragismo*, realizada el día 8 por la comisaria Ana Guerrero (p. 10), [...] la visita a la exposición *Dependencias Mutuas* en septiembre de 2012, dirigida por la comisaria Ester Moreno (p. 15) [...] la visita al titulada *La imagen de la mujer en las antiguas culturas americanas* realizada por Félix Jiménez Villalba, actual subdirector del museo (p.14) *Itinerarios en femenino*, en el que el doctor en historia medieval y especialista en musicología feminista medieval Josemi Lorenzo Arribas comentaba tres piezas fundamentales: la Dama de Baza, la Palliata, y un Sarcófago paleocristiano”

(p.8)

Es interesante observar, sin embargo, que cuando las actividades son desarrolladas por las educadoras no es habitual que se den a conocer sus nombres. Sus identidades suelen quedar embebidas bajo las categorías genéricas de “personal del museo”, “monitor del museo” o simplemente “museo”. Esto nos habla, seguramente, de la falta de cultura pedagógica en los museos, que todavía no dan relevancia a la figura de educadora y seguramente siguen considerando la propia función educativa del museo una misión secundaria y de menor importancia. Diversas investigaciones (López, 2009; Trafí, 2012; Sánchez de Serdio y López, 2011) apuntan también a la falta de una formación superior específica para la educación en museos como una dificultad central que puede estar redundando en esta invisibilización de las educadoras. Una consecuencia de ello es que esta situación dificulta el desarrollo de la investigación educativa en los museos, así como el reconocimiento de la profesión dentro y fuera de la institución (Sánchez de Serdio y López, 2011).

La precaria situación laboral del personal educativo de los museos de arte, generalmente compuesto por mujeres, y su limitada capacidad de agencia son otras causas fundamentales para el escaso reconocimiento de las educadoras y se han abordado recurrentemente tanto desde el ámbito académico como desde el propio contexto del museo. Tanto es así que en los últimos años algunas educadoras han denunciado públicamente la precariedad e inestabilidad de sus trabajos en diferentes ocasiones. Han publicado manifiestos para la reivindicación de sus derechos laborales y han puesto en funcionamiento plataformas de apoyo para la recogida de firmas con la finalidad de regular y dignificar del colectivo profesional de educadoras de museos.

Sin embargo, para hacer justicia, hay que reseñar un dato interesante para la reflexión. Es que en la documentación sobre las acciones GEMA, hay casos en los que sí se habla de las educadoras, y es principalmente cuando se nombra los colectivos artísticos y/o educativos externos al museo que llevan a cabo las acciones. Por ejemplo, en las acciones realizadas en relación al proyecto *¿Quién da la vuelta a la tortilla?* se presenta a Medusa Mediación (MUBAM, Museos de Lugo y Museo de León, 2012). También se nombra a Colektivof como grupo de educadoras participantes en los talleres *Pintarse las uñas. Un taller queer, Andar con tacones. Un taller queer y Dejarse bigote, andar con tacones y pintarse las uñas. Un taller queer* (CA2M, 2013 - 2015). Asimismo se menciona la participación de MAV Educalab en las visitas a la exposición *Guerrilla Girls 1985-2015*, llevadas a cabo en Matadero Madrid en 2015; a Culturama gestión sociocultural en el taller “Máscaras e identidades virtuales” (IVAM, 2015) al colectivo Les Salonnieres en el taller *Performing the body* (MUSAC 2013); a La Fundició en el taller *Paisajes Feministas - Paisaiak Feministak* (Tabakalera, 2014).

La explicación puede residir en que estos colectivos son entidades ajenas que trabajan en colaboración con el museo y por ello se distinguen de éste. En estos casos las educadoras son reconocidas a través de una identidad propia al ser nombradas, aunque sea bajo el nombre del colectivo al que pertenecen. Esto les permite además gozar de una determinada visibilidad dentro de la actividad educativa del museo, lo que podría indicar un cierto reconocimiento a su labor. No obstante, este hecho de la externalización de las educadoras abunda en la falta de una cultura pedagógica dentro del museo que he señalado antes, ya que entiende a las educadoras no como parte integrante del equipo del museo, sino como un servicio anexo.



DEBATE
QUÉ ES PARA LAS EDUCADORAS
LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

QUÉ ES PARA LAS EDUCADORAS LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Este primer punto del análisis responde a mi interés por profundizar en cuáles son las motivaciones, intereses, implicaciones personales, aprendizajes, ideas, concepciones... en torno a la perspectiva de género en el trabajo de los colectivos de educadoras con las que he mantenido las entrevistas.

A lo largo de las entrevistas he preguntado a estas educadoras sobre todo por sus ideas y opiniones personales, aunque también me he interesado por conocer su postura como colectivo que comparte un mismo ideario. Debe tenerse en cuenta que en todos los casos me he reunido y conversado con sólo dos personas de cada colectivo que de alguna manera han representado al resto. Esto ofrece una perspectiva compleja de las voces, que hablan desde la propia experiencia pero a su vez desde una práctica y reflexión compartida con el resto de compañeros y compañeras. Los colectivos incluyen entre dos y seis personas.

Además de acercarme a cómo conceptualizan las educadoras la perspectiva de género, he podido observar en sus respuestas cómo se posicionan como educadoras o mediadoras y cómo plantean su trabajo en el marco institucional, buscando vislumbrar las contaminaciones y cruces que se producen entre múltiples enfoques críticos: sobre el género, pero también sobre la educación y mediación, la creación artística y los museos.

Este relato está atravesado por mi propia visión como investigadora, de modo que en las conversaciones aparecen a veces mis propias preguntas y respuestas sobre qué entiendo yo por perspectiva de género en mi trabajo de investigación, en diálogo con las reflexiones sobre qué entienden ellas por perspectiva de género en su labor educativa.

¿QUÉ ES PARA LAS EDUCADORAS LA PERSPECTIVA DE GÉNERO?

Intentar averiguar qué entienden las educadoras por “perspectiva de género” no ha sido fácil para mí ni tampoco para ellas. He intentado realizar un acercamiento a este concepto en el cual no he obtenido definiciones concretas y precisas sobre qué puede ser una perspectiva de género. A lo largo de las entrevistas dejando fluir las conversaciones intentando crear pequeños momentos de reflexión en los cuales las educadoras pudieran pensar sobre ello y así he podido reconstruir diferentes visiones que apuntan a direcciones muy similares.

En las siguientes líneas, profundizaré sobre cada uno de los aspectos que las diferentes educadoras destacan en su definición de una perspectiva de género. Estos son, en primer lugar, que ésta se basa en teorías y prácticas feministas, reivindicando el feminismo como concepto necesariamente implicado. En segundo lugar, que está presente tanto en sus vidas cotidianas y como sus trabajos profesionales sin unos límites claros entre estos dos ámbitos. En tercer lugar que esta perspectiva forma parte integrante de su idea de educación y/o mediación. En cuarto y último lugar, las educadoras apuntan a que la perspectiva de género está presente de forma transversal en todos sus proyectos.

FEMINISMO COMO PUNTO DE PARTIDA

A lo largo de las conversaciones que he mantenido con las educadoras, todas coincidían en señalar de una manera explícita, que la perspectiva de género es una posición crítica basada en teorías y prácticas feministas. Es decir, el concepto “feminismo” o “feminismos” ha aparecido en todos los casos más allá de que tuvieran o no una idea muy bien definida sobre qué significa incorporar una perspectiva de género en sus trabajos. Por ejemplo, Yera de Colektivof lo señalaba desde el principio,

<<Yera: En 2009 o 2008 o algo así, le lanzamos una propuesta al centro [CA2M], para hacer un taller, proponíamos una de nuestras líneas de trabajo, que tenía que ver con los lugares y la memoria y la autobiografía desde el feminismo, que es desde donde se sitúa toda nuestra práctica.>>

(Colektivof, min. 2:00)

Fuera de entrevista, en la documentación referida a uno de sus proyectos titulado *Espacio acción*, también se refleja el posicionamiento feminista: “sus trabajos abordan, desde el feminismo, la relación que establecen los cuerpos con el tiempo y los espacios, planteando nuevas formas de *experienciar* lo cotidiano que subviertan la realidad normativa.”⁶⁴

Por su parte, Aurora y Rafa de Medusa Mediación se posicionaban desde el feminismo tanto en las diversas publicaciones relacionadas con su proyecto *¿Quién da la vuelta a la tortilla?* como durante la conversación. De igual manera, Ana y Andrea de Artaziak, hablaban de feminismo en sus estudios, sus prácticas y su militancia. Durante las conversaciones con Ester y Meritxell de Les Salonnieres también hablábamos de su posicionamiento feminista:

<<Ester: ...sí que somos feministas, ¿no?. Políticamente, porque somos mujeres, porque creemos que hay una desigualdad increíble, y no es que queramos la igualdad, sino que se vea la diferencia, ¿no?. Que hay ahí entre un 40% de la población, un 30%, y el resto que está discriminado ¿no?. Porque sólo se tiene en cuenta este 30% y los demás, los niños, los ancianos, otros identidades masculinas, no sé que... no se ven, ¿no?...>>

(Les Salonnieres, min. 31:38)

Sin embargo, aparecían nuevos conceptos. Por un lado, según me comentaban Les Salonnieres, para ellas, aplicar la perspectiva de género conlleva hacer una interpretación personal del posible significado de “postfeminismo”, como una forma *más ligera* de acercarse a los debates que plantea el feminismo desde *lo lúdico*, de *pasarlo bien* (min. 33:43), desde *lo vivido*, *huyendo de esa parte de dificultad* (min. 34:00). Así lo explicaban:

<<Meritxell: ...no es una mirada como de militancia, ¿no?. Como de un feminismo... tampoco no somos ahí como súper militantes.
Ester: No....

⁶⁴ web del proyecto “Espacio acción” donde presentan a Colektivof

Meritzell: Lo que hacemos, cuestionamos la identidad de género, la identidad de la mujer, la sexualidad femenina, pero todo como desde este punto de vista que dice, bueno, que estamos diciendo todo el rato... Y a eso le llamamos “post-feminismo”. [...] lo que pasa es que esto lo tendríamos que mirar... porque postfeminismo existe como concepto...>>

(Les Salonnieres, min. 33:43)

Por otro lado hablaban de “future feminism”⁶⁵ como otro posible marco de referencia, aunque tampoco muestran una alineación muy estricta con este nuevo concepto:

<<Meritzell: En realidad tenemos otro concepto, que lo tendríamos que revisar...

Ester: Ajá.

Meritzell: ...que es el “future feminism”. Que quizá se adecúa más a lo que nosotras entendemos como feminismo. [...] Entonces, claro, es que también estamos constantemente como replanteando lo que estamos haciendo y quiénes somos...

Ester: Y poniendo palabras a aquello que hacemos, que para nosotras es bastante difícil.>>

(Les Salonnieres, min. 35:09)

En algunos momentos de las conversaciones, las educadoras me han transmitido que son conscientes de la controversia que genera la utilización del término “feminismo” o “feminista” dentro y fuera de su trabajo. En este sentido, Meritzell y Ester de Les Salonnieres me comentaban las connotaciones negativas del término “feminismo” por verse identificado erróneamente con lo opuesto al machismo:

<<Ester: ...todo lo que connota que -hablo como en términos generales, de cultura general, del mundo, ¿no?. No sólo del mundo del arte- la palabra “feminista” ya crea una controversia brutal, ¿no? Es como...

Meritzell: ¡En contra de los hombres!

Ester: ...contra hombres, ¿no?. Entonces, claro, partimos de que se ha tergiversado este discurso, -a propósito, es una estrategia, como todas las que hay para quitar importancia o desvalorizar esas luchas- ¿no?>>

(Les Salonnieres, min. 54:20)

⁶⁵ “Future feminism” es un término que da nombre a una exposición y series de *performances* en The Hole, NY, del 11 al 27 de septiembre de 2014. Surge a raíz del encuentro en Nueva York de 5 artistas: Johanna Constantine, Bianca Casady, Kembra Pfahler, Antony Hegarty y Sierra Casady, las cuales proponen un compendio de 13 principios en los que basar una nueva forma de entender el feminismo, desde sus límites, aludiendo a conceptualizaciones previas como el ecofeminismo, el movimiento riot grrrl, los derechos humanos (especialmente los de las mujeres) y las luchas colectivas para la transformación social. http://www.huffingtonpost.com/2014/09/05/future-feminism_n_5769356.html (visto 18/09/2016)

También las educadoras de Medusa Mediación señalaban este problema, haciendo alusión al término, a los inconvenientes que tiene definirse como feminista y a los falsos mitos que arrastra consigo:

<<Aurora: Creo que la gente le tiene mucha fobia al feminismo. Que además la gente piensa que hay un feminismo radical.

Rafa: Eso es.

Aurora: Que es como... el mito éste de la... de la mujer castradora, que no sé, además no tiene ninguna base científica porque realmente nunca ha existido esto. Que más bien ese miedo, que el patriarcado tiene al feminismo, y entonces pues, la respuesta es tacharlo de intolerante, de castrador, de que es lo mismo que el machismo pero del otro lado... o sea, todo fruto de la imaginación.

[...]

Rafa: Claro. Yo puedo decir que soy homosexual dentro de una institución-museo pero que soy homosexual feminista pues ya a lo mejor... me está complicando la vida.

Sofía: Yo creo que suena todavía a chino, me da la impresión...

Aurora: Yo creo que tiene un estigma. Lo han estigmatizado...>>

(Medusa Mediación, min. 1:08:10)

Aurora me contaba cómo repercute esto en el contexto museográfico mediante ejemplos de su propia experiencia. Me explicaba cómo tiene que regular el lenguaje que utiliza para encontrar el equilibrio entre la perspectiva de género que ellas proyectan desde una posición feminista y las expectativas del museo o centro de arte en cuanto a la incorporación de esta mirada:

<<Aurora: ...no nos ponen problemas por ejemplo si tú estás haciendo la visita ... y hablas, “bueno y las mujeres, también, no nos olvidemos de las mujeres...” . Ahora bien, si tú ya quieres empezar con historia más digamos, mmm... más profundas, o más... “bueno, y ¿quién ha dicho que haya que ser un hombre o una mujer” [...] ¿sabes?. Ahí ya vamos más fuerte. Es como... “¿qué? no te pases”, ¿no?. Vale, vale, pero hasta cierto punto. Y si además ya huele a feminismo, tira para atrás>>

(Medusa Mediación, min. 1:03:50)

Estas reticencias a utilizar la terminología técnica adecuada, nombrando el feminismo, feminismos, *queer*, etc., complica la labor de las educadoras que se ven obligadas a hacer malabares para incorporar metodologías y contenidos feministas bajo títulos que hacen referencia a la igualdad, el género y las mujeres. Ana y Andrea de Artaziak me contaban su experiencia a raíz de un encargo del Museo San Telmo en Donostia en el que les pedían realizar una acción educativa para celebrar el 8 de marzo, a lo que ellas propusieron una acción basada en la *performance*:

<<Ana: ...lo que queríamos denunciar era que en el Museo [San Telmo] sólo había [acentúa el tono] una obra de una mujer. Entonces “que mejor eso no”.

Sofía: ¡Ah! claro...
 Ana: ...entonces “que uff, que ese tema...”
 Andrea: Es un poco polémico, sí.
 Ana: Entonces, ya dices, “me voy a mi casa o...” ja, ja, ja.
 Sofía: Exactamente.
 Ana: Entonces tuvimos también un debate-discusión...
 Andrea: Como, “quiero un filete para comer, pero carne no me pongas”, ¿no?
 o sea...>>

(Artaziak, min. 55:08)

Asimismo, las educadoras de Les Salonnieres me hablaban de un conflicto similar a colación de unos itinerarios para el Museo del Diseño en Barcelona:

<<Ester: ...una de las actividades, era como una visita colonialista y otra feminista, ¿no?. Para mirar la exposición desde estas dos perspectivas. Lo que pasa es que esto ha creado conflicto y la del feminismo se ha quedado aparcada por ahora...
 Meritzell: Sí, pero no era “desde una perspectiva feminista”, era “desde una perspectiva de género”. Pero bueno, que también se cuestionaban como muchas cosas y...>>

(Les Salonnieres, min. 25:20)

Sobre este asunto, además, ellas hacían referencia a la tensión que originó su propuesta al chocar con una cultura institucional que, según Les Salonnieres, no tiene entre sus políticas el auto-cuestionamiento de su posición de poder a la hora de presentar sus colecciones y relatos, ni una visión crítica sobre su participación en una narración androcéntrica y racista de la historia:

<<Meritzell: ...en una institución, hay unas políticas, unos poderes y unos intereses que...
 Ester: Y también es como... también hay cosas que no se plantean, ¿no? [...] o sea, que ya desde raíz ya no están en el planteamiento. Como partiendo de que, ¡somos racistas! ¿no? Eh...
 Sofía: ¡Claro!
 Ester: Hemos tenido esclavos en la historia, hemos sido colonizadores y hemos explotado a otras eh... a otros países para enriquecernos. Entonces esto se sabe, pero no se admite de alguna manera. Entonces, desde ahí no se crea discurso, sino que se crea por las piezas en sí. Descontextualizando, ¿no?>>

(Les Salonnieres, min. 28:21)

Tal y como me explicaban las educadoras a lo largo de las entrevistas todas ellas se distanciaban del tipo de acciones educativas con perspectiva de género más presentes en los museos españoles. Esto es, acciones puntuales y conmemorativas del Día Internacional de la Mujer. De sus comentarios se deduce que les parecen ineficaces y

las consideran fundamentalmente medidas cosméticas para mejorar la imagen de la programación incorporando a las mujeres por lo menos una vez al año.

Por un lado, criticaban este tipo de acciones puntuales porque no dan lugar a una continuidad, son puramente anecdóticas. Éste es un aspecto que ya pude observar al analizar el mapeo y que algunas de ellas corroboran. Por ejemplo, las educadoras de Medusa Mediación comentaban al respecto:

<<Aurora: ...tú miras el elenco de lo que hay ahora mismo en Murcia, la actividad cultural en Murcia, y no hay una línea de trabajo constante. Por ejemplo, en el CENDEAC, de vez en cuando hay alguna conferencia interesante, algo relacionado con algún autor o algo, relacionado con el género. Hay cosicas aisladas. Realmente, no hay un trabajo... nadie, ninguna institución que hay ahora mismo en Murcia funcionando tiene un trabajo constante, continuo sobre eso. En el caso del museo en el que trabajaba yo, siempre trabajan temas de género, pero mujer. Cuando llega el mes de marzo.

Sofía: Ah...

Aurora: Ah, mes de marzo, ¡boom! Hay un boom. Entonces sí. Hay visitas guiadas de contenido de género, invitamos a mujeres, visibilizamos a las mujeres, no sé qué... pero el mes de marzo. Una vez que pasa el mes de marzo y ya. Luego viene mayo, que hay que hablar de los museos, abril que hay que hablar de las fiestas y... la Semana Santa y la navidad que es la navidad... ¿sabes? O sea, un tema... como algo temático, es algo temático. No veo que haya...>>

(Medusa Mediación, min. 1:19:29)

Por otro lado, algunas educadoras apuntaban que las acciones educativas cuyo centro es la conmemoración del Día de la Mujer tampoco llegan a ser muy críticas y controvertidas porque buscan incorporar una perspectiva de género muy controlada, que no ocasione demasiada controversia ni, por lo tanto, oportunidades para remover y cambiar las bases de las desigualdades. Esto lo dejan entrever en sus respuestas, no lo verbalizaban directamente, pero aludían a ello como un secreto a voces que tanto ellas como yo compartimos:

<<Ana: O sea, no quieres reconocer que... “qué bonito, 8 de marzo... me pongo un gorro morao y...”

Sofía: ya...

Ana: Pero eso no es nada. Eso es escaparate...>>

(Artaziak, min. 55:08)

Las Bitartean también incidían en esta opinión. Además, hablaban del carácter superficial de estas iniciativas que puede incluso, en ocasiones, ser contraproducente en su intención de favorecer el desarrollo de discursos feministas, como apuntaba Nerea:

<<Nerea: ... y ahora estamos en marzo, entonces ahora está el festival Miradas de Mujer y todo... por todos lados... Por cierto, en muchos casos sin... sin un criterio más allá de que sean sólo mujeres, que esto yo tengo mis dudas de si esto hace bien o hace mal al feminismo en general... eh... Pero salvo eso, el paréntesis, voy a llamarlo paréntesis. Ahora todo son mujeres en todos los museos, pero luego otra vez, no cambia...>>

(Bitartean, min. 37:49)

En resumen, las educadoras confirmaban algo que yo planteaba al analizar el mapa de acciones GEMA. Ellas también perciben que existe una utilización del tema de la mujer o del género en marzo que a menudo se da de forma interesada por parte de las instituciones. De este modo se genera un hito que justifica la carencia de políticas feministas en las programaciones del resto del año.

El posicionamiento que mostraban mis interlocutoras con respecto a este tipo de propuestas conlleva que su mirada no queda anclada en la reivindicación de un discurso exclusivo sobre la mujer. Así, por ejemplo, las acciones que han llevado a cabo los colectivos de educadoras con las que he dialogado coinciden en abrir la mirada de género más allá de la categoría “mujer”. El foco del discurso tiende a complejizarse y a tratar no sólo la presencia y las ausencias de las mujeres en el arte, la cultura y la historia, sino también la construcción de la diferencia sexual, del deseo y de la identidad de género. A este respecto, Aurora de Medusa Mediación, hablando de cómo planteaban el proyecto QDTV, puntualizaba:

<<Aurora: ...lo que teníamos claro era que queríamos trabajar el género y no la mujer, ¿eh? esta idea de trabajar género es “la mujer”. ¡No! queremos hablar de mujeres, de hombres y de identidad sexual, ¿vale?. O sea, ya partíamos de esa apertura.>>

(Medusa, min. 28.30)

ADOPTAR UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO CONLLEVA UN COMPROMISO VITAL

Pero también hay otros ámbitos o dimensiones de su actividad que se ven afectados por la adopción de una perspectiva de género. Al analizar las conversaciones con las educadoras observo que esta perspectiva es más que un enfoque metodológico o conceptual para ellas.

Las educadoras entienden este posicionamiento como un aspecto que no tiene unos límites claros entre su trabajo educativo y su vida cotidiana. Por eso hablaban de ello como una actitud que se refleja en cada acción de manera espontánea. Hablando con varias de ellas salió el carácter vital de este posicionamiento que configura su forma de ser y estar en el mundo:

<<Sofía: ... ¿Cuál es la motivación vuestra para meteros en este...?
Meritxell - ¿Embolao? [...] nosotras lo que hacemos es una cosa casi vital, ¿no? como que sale de intereses nuestros a nivel personal compartidos en

colectivo y que juntas pues te van llevando como a estos embolaos, ¿no?>>
(Les Salonnieres, min. 48:00)

<<Yera: ...pues yo creo que, por un lado, por ejemplo para mí, pasa por una necesidad vital. Es decir que claro, cómo no vas a cuestionar una realidad que está yendo en contra tuya en muchos aspectos.>>

(Colektivof, min. 39:11)

Del mismo modo, Aurora de Medusa Mediación señalaba que esta mirada se filtra en su vida y de ese modo se plasma en cada acción cotidiana:

<<Aurora: ...Hombre, yo creo que nos ha calado tanto que ya es que es una cosa que ya te la llevas a todo lo que hagas...>>

(Medusa Mediación, min. 42:01)

En este sentido, al ser una cuestión integrada en ellas a través de un aprendizaje vital, presente en su modo de pensar, la perspectiva de género también aparece en su trabajo de forma transversal. Así lo expresaban durante las conversaciones algunas educadoras:

<<Andrea: ...claro... desde una perspectiva de género... pero en realidad pensamos que es como en la línea de cuerpos transversales. O sea, se hace explícito en algunos casos concretos, pero en realidad es algo que va a estar presente en toda nuestra práctica, porque es algo que nos define. Pero lo que pasa es que sí es verdad que, a veces, que por el contexto o por la manera de explicarlo prestas atención a esas cosas. Pero no es algo que unos lo contemplan y otros no. O sea, siempre está presente porque es algo que define la propia práctica y que creemos necesario y que entendemos que debe ser así.>>

(Artaziak, min. 14:54)

<<Yera: ...por el propio trabajo que realizamos aquí en el propio departamento, que, claro, nuestra colaboración con el Centro [CA2M] fue también una apuesta por el trabajo desde el feminismo, ¿no? [...] para nosotras, aunque no sea un taller específicamente feminista, ese es el eje que estructura todo, ¿no?>>

(Colektivof, min. 12:00)

<<Eva: Digamos que esa perspectiva nunca la abandonamos, quiero decir.>>

(Colektivof, min. 6.12, Eva)

De esta forma, tal y como explicaba Ana, de Artaziak, adoptar una perspectiva de esta naturaleza conlleva reconocerse en una *posición política* que las define dentro y fuera de los centros de arte y que está en sus vidas de manera integrada y natural. A lo largo de las conversaciones aparecía la idea de que es algo que se *lleva puesto*, como apuntaba Aurora, de Medusa Mediación.

Yo como investigadora me encuentro con una reflexión similar: desde el inicio de esta tesis intuyo que la perspectiva de género es algo más que un conjunto de contenidos o una variable a tener en cuenta. Desde mi punto de vista, una mirada reflexiva y feminista no puede ser abandonada ni depender del contexto porque parte de un posicionamiento político que se construye, se aprehende y se integra en la propia forma de ser. Es decir, no se puede prescindir de ella completamente porque, como me decía Yera de Colektivof, *una vez que entras ya no puedes salir* (Colektivof, min. 40:27).

Algunas también se referían a la transversalidad de la perspectiva de género no sólo como una forma de vincular su vida, su pensamiento y su posicionamiento social y político a su trabajo, sino también como la proyección de una mirada feminista que abarca cualquier tipo de temática. De tal modo que la vinculación de un posicionamiento político con la adopción de una perspectiva de género es algo inseparable de la misma lucha feminista en todos los ámbitos de la vida:

<<Aurora: ...nos gusta el género, es un tema que siempre nos ha atraído, mola, es algo que está guay, además es de esas cosas que siempre hay que tratarlas. No es algo cerrado... bueno y luego, ya andando el tiempo nos dimos cuenta de que es una transversal, o sea, trabajar el género es trabajarlo todo.

Rafa: ...todo.

Aurora: Desde sus orígenes, la lucha feminista es una lucha que ha estado vinculada a todas las luchas. Luchar por los derechos de las mujeres es luchar por los derechos de la humanidad, por los derechos de la tierra. Es que trabajar género es trabajar habilidades diversas, trabajar alteridad...>>

(Medusa Mediación, min. 26:27)

UNA MIRADA QUE INFLUYE EN SU CONCEPCIÓN DE ARTE Y EDUCACIÓN

Como he venido señalando, el feminismo como una mirada crítica que abarca todo está integrado en las vidas de las educadoras y se filtra en todas sus prácticas educativas. Por lo tanto, como veremos a continuación, esta mirada influye y modela también sus concepciones de arte y de educación.

De hecho, es a partir del contacto con el feminismo a través de los estudios superiores el que hizo que varias de ellas, que tenían formación de artistas, enfocasen su práctica creativa hacia la educación. Por ejemplo, las educadoras de Colektivof comentaban:

<<Eva: Yera y yo nos conocimos en un máster de feminismo. [...]

Yera: ...eva y yo, claro, pues como colectivo empezamos a pensar y sí que coincidimos en que para nosotras justo, la relación con la educación la marcó el Feminismo. Porque es lo que nos llevó a “esto, o sea, sólo lo podemos hacer desde aquí.” [...] fue bonito ¿no?. El ver cómo era el feminismo justo el que nos había llevado a la educación, cuando además a

priori, ninguna de las 2 nos habíamos planteado ser educadoras o dedicarnos a la educación.
Así que el feminismo nos llevó allí en la deriva...>>

(Colektivof, min. 45.10)

En este sentido, Eva hablaba de su encuentro con el feminismo como una oportunidad para ampliar su perspectiva sobre el arte y como un lugar en el cual situar su práctica. Asimismo incidía en el poder de transformación que para ella había tenido este corpus de ideas y prácticas a diferentes niveles en su vida:

<<Eva: Pues el plantearte el arte cruzado con el feminismo, por ejemplo a mí es que me cambió mi forma de trabajar, de práctica artística, de vivir... itodo!. Pues eso, entró el feminismo... y además ahora ya no tengo esa sensación de que en el arte había algo que no me acababa de convencer o en la práctica artística enfocada... en borrar todo una parte que no se estaba mostrando, ¿no? y que sí que me ha transformado un montón.>>

(Colektivof, min. 43.37)

Así, desde el feminismo, las educadoras de Colektivof construyen una práctica profesional en la que confluye la creación artística y la educación. Estas educadoras hablaban sobre la no separación entre las prácticas artísticas y educativas, haciendo referencia a una conceptualización del arte como proceso de aprendizaje y a su vez una idea de la educación como proceso creativo y artístico:

<<Yera: ...hemos estado... en proyectos que son de arte y educación, ¿no?
Eva: ¡Y feminismo!
Yera: Sí, y feminismo siempre. Porque como que para nosotras... digamos que nuestra práctica artística, consideramos que ahí ya hay un elemento que es el educativo.>>

(Colektivof, min. 4.45)

Del mismo modo, Les Salonnieres señalaban la estrecha relación que para ellas se establece entre la creación artística y la actividad educativa. Según comentaban, ambos aspectos se unen en su práctica y, además, no mostraban un interés especial en tener que diferenciarlos:

<<Sofía: ...ese [proyecto] que es centrado en el género, ¿qué supuso para vosotras? Era una continuación de algo que ya hacíais o “¿vamos a centrarnos en esto”?
Meritxell: Claro, es que nosotras entendemos lo que es la práctica más propiamente artística y la práctica educativa como cosas que se retroalimentan y como que no las diferenciamos mucho, van como en conjunto pero...

Ester: las etiquetas...
Meritzell: Las etiquetas....>>

(Les Salonnieres, min. 14:00)

Desde este punto de vista, el feminismo les ayuda resituar su trabajo como “una práctica de producción cultural” (Soria y Arriaga, 2017) y a ver la educación no como una simple forma de transmitir contenidos y reproducir discursos, sino como una manera de producción de conocimiento (Mörsch, 2011). De esta manera, además, se sitúan fuera de la dicotomía entre las actividades productiva y reproductiva que tradicionalmente se han asociado a lo masculino versus lo femenino, y la creación artística y a la educación respectivamente también en el contexto museístico, a como apuntan Arriaga y Soria:

“[...], la responsabilidad de establecer puentes entre la institución y los visitantes ha sido una tarea asociada al cuidado y a lo reproductivo y, por lo tanto, atravesada por las condiciones generadas por la división sexual del trabajo en nuestras sociedades. Hecho que explica que en la educación se dé una mayor presencia femenina con respecto a otras profesiones, así como que sea una actividad más vulnerable y explotada como fuerza de trabajo de reserva, precaria, eventual y por lo tanto inestable.”

(Arriaga y Soria, 2017)

CONEXIONES ENTRE PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

Desde este posicionamiento de las educadoras como productoras culturales, puede observarse en ellas una concepción del arte como un instrumento de cambio y transformación social, que además está directamente unida a la educación. Es lógico, por tanto, que su idea de lo educativo esté vinculada a tendencias críticas de la pedagogía (Freire, 1972; Giroux, 1991; McLaren, 1984; Luke y Gore, 1992). Por ejemplo, en el caso de Medusa Mediación ellas manifestaban su manera de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje como procesos críticos, creativos y transformadores. Esta idea aparece en su propia web, en la que definen como colectivo:

“Consideramos el aprendizaje como una herramienta fundamental para la transformación y emancipación social. Abogamos por un aprendizaje creativo a todas las edades de la vida, crítico y reflexivo ante las diversas manifestaciones culturales. Un aprendizaje que involucre el individuo a nivel físico, emocional, intelectual y social. Nuestra visión de la educación es holística y nuestro modo de trabajar transdisciplinar.”⁶⁶

Del mismo modo, las educadoras de Les Salonnieres me transmitían cómo se posicionan desde una narrativa crítica de la educación en museos (Arriaga, 2011; Padró,

⁶⁶ Véase <http://medusamediacion.com/categories/view/10> (Consultado el 1 de marzo 2017)

2005) cuando me hablaban sobre un proyecto educativo que estaban iniciando en el Museo del Diseño en Barcelona:

<<Ester: ...a nosotras nos parece interesante y nos parece pedagógico que se contextualice y si esa es la colección que se tiene está bien, pero se puede tener también una perspectiva crítica sobre lo que se está mostrando. [...] y más interesante. No ahí como si fuera una serie de objetos que están ahí expuestos en vitrinas, ¿no? [...] creo que lo interesante es poner al alcance de la ciudadanía el origen, el porqué, no se... algo, un discurso un poco más interesante. No un discurso contemplativo de “qué bonito o qué feo es esto”.>>

(Les Salonnieres, min. 28:21)

En este sentido, las educadoras de Les Salonnieres coincidían en entender que la educación debe cambiar de un modelo de transmisión de conocimientos enciclopédicos a otro más reflexivo, que plantee preguntas sobre los objetos, las historias que se han construido en torno a ellos y los modos en que esas historias han sido contadas (Padró, 2005).

El concepto de pedagogías *queer* (Platero, 2012, 2014a) aparecía durante la conversación con las educadoras de Colektivof, cuando me explicaban su especial interés por indagar sobre la identidad de género. Ellas ponían en cuestión la identidad sexual normativa, los roles y estereotipos de género e introducían reflexiones en torno a la diversidad afectivo-sexual desde las aportaciones de colectivos como el LGTBI:

<<Yera: ...en el taller éste, “el tacones”, trabajamos básicamente con fotografía para justo desmontar eso, ¿no?. Como un montón de imágenes que estamos todo el rato asumiendo y conforme a las cuales construimos nuestra propia imagen... y luego también yo creo que es un taller incómodo, porque también descartamos lo de jugar con lo políticamente correcto. Porque es bastante fácil ahora sobre todo cuando trabajas con cursos mayores. Por ejemplo, con los bachilleratos nos pasa más, no tanto con la secundaria que todavía están como... [reímos].

Sofía: Sí, sí...

Yera: Que en seguida te dicen, “no, no, pero si nosotros somos muy tolerantes...”. Todos tienen un amigo o amiga que es lesbiana o que es gay, pero, lo que decimos, nunca presuponen que tu lo puedas ser, o que ellos en algún momento lo sean.>>

(Colektivof, min. 25:05)

En ésta y otras acciones educativas, Eva y Yera me hablaban de las teorías *queer* como punto de partida específico para su perspectiva de género en los talleres *¿Cómo andar con tacones?* y *¿Cómo pintarse las uñas?*:

<<...el que sí es específicamente y donde se nombra y en la propia presentación del taller está, que es el trabajo con la identidad desde una

perspectiva *queer*, o sea, también un trabajo crítico con la identidad. Es éste, el de andar con tacones.>>

(Colektivof, min. 18:12)

De hecho, éste es un tema que Yera trabajaba de forma individual a través de un proceso de investigación titulado *Sobre el nombre*⁶⁷ en el cual estaba inmersa cuando se dio nuestro encuentro. En una entrevista⁶⁸ realizada por Lucas Platero a Yera a propósito de esta investigación, la educadora explicaba sus ideas sobre la identidad como algo cambiante:

“Mi interés en los nombres se inserta en un contexto más amplio de investigación que tiene que ver con cómo se construyen y articulan las identidades. [...] Me pregunto qué tiene de unitaria y estable nuestra identidad [...] yo creo poco en ese núcleo esencial, es decir, en que haya algo que se mantenga siempre igual a nosotrxs mismxs, a excepción de esa memoria narrativa que se articula en torno a un nombre propio...”

(Platero, 2014b)

Esta concepción de la identidad como construcción no estática se refleja en la forma de enfocar sus acciones educativas en el centro de arte. Yera lo relacionaba con la forma de poner un nombre a sus talleres:

<<Yera: ...es pintarse las uñas. Que el año pasado se llamó Andar con tacones y que el año que viene se llamará de otra forma, porque tiene que ver con esa idea de entender la identidad como algo móvil, cambiante...>>

(Colektivof, min. 14:15)

¿CÓMO CONSTRUYEN ELLAS ESTA PERSPECTIVA?

Esta misma concepción de identidad móvil y en proceso de transformación que expresaba Yera, se manifestaba también en las demás educadoras, las cuales van configurando su propia perspectiva de género de forma pareja a sus experiencias y aprendizajes vitales.

⁶⁷ Name to Name tiene por objetivo (re)pensar las relaciones entre los nombres, las identidades y los cuerpos, y trabajar sobre las posibilidades y fisuras que los cambios de nombre generan/provocan. El proceso de investigación de Name to Name videoensayo en el que, a modo de collage narrativo, diferentes personas relatan sus tránsitos y derivas con los nombres propios. Este video-ensayo se realiza en el marco del Seminario de Prácticas Críticas ‘Somateca’ del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, dirigido por Beatriz Preciado. Han colaborado en este videoensayo: Alex Transfronterizo, Cabello / Carceller, E.G, Iñaka, Jorgorio de Canarias, Julia Yagüe Manzano, María Estévez-Serrano, M en conflicto (Mario), m.o, Paca, Raquel (Lucas) Platero, Sara Fuentes y Sayak Valencia

⁶⁸ Véase: <http://www.pikaramagazine.com/2014/03/si-me-cambio-de-nombre-sigo-siendo-la-misma/> (Consultado el 02 de marzo 2017)

QUÉ DISPARA EL INTERÉS POR INDAGAR EN EL FEMINISMO

Por ello creo que es interesante analizar cómo las educadoras comenzaron a adentrarse en el mundo de los feminismos y cuáles han sido sus motivaciones para hacerlo. Así que he dedicado especial atención a conocer estos inicios que han marcado los caminos que les han llevado a realizar su trabajo actual. Las educadoras entrelazaban varios factores a la hora de explicar cuál es el origen de su interés por las cuestiones relacionadas con el género. Para Ana, Aurora y Nerea, por ejemplo, fueron muy importantes los entornos en que crecieron. Asimismo, Ester de Les Salonnieres me decía:

<<Ester: ...¿Sabes?. Es que para mí, parte, como que toda mi vida me he estado planteando el papel del “ser mujer”, ¿no?. Yo desde pequeña siempre me lo he planteado, ¿no?. Porque en mi familia ha habido cosas que de pequeña no me dejaban hacer porque era niña, ¿no?. Entonces siempre yo he tenido como un cuestionamiento de “no lo entiendo, dadme argumentos”. Y nadie me daba argumentos reales. Y siempre ha sido como una inquietud así. Bueno, como anécdota, ¡eh! Sobre todo recuerdo en BBAA que fue, “esto es una mierda. No me creo la historia del arte.” Y fue así, ¿eh?...>>

(Les Salonnieres, min. 50:55)

También Aurora hablaba de su lugar en su entorno familiar como un revulsivo:

<<Aurora: ...hombre, yo... por el hecho de ser mujer ya, je, je, je, algo hay. Luego por otra parte, el ambiente familiar. Muy machista. [...] Entonces.... nada más que eso, ya te pone alerta.>>

(Medusa, min. 1:12:39)

En algunas ocasiones mencionan que para ellas es algo *muy natural* o que forma parte de su *forma de ser*, como una especie de mirada intrínseca a ellas mismas. A este respecto Ana dice:

<<Ana: ...para mí es parte de mí. [Piensa]. De mi manera de estar en la vida. [Ríe] Puede sonar un poco hippy, pero... [...] en mi caso, por ejemplo, o sea, yo, desde joven pero siempre he tenido contacto con el feminismo a nivel social, o como de...pues eso, callejero. [...] Bueno, yo soy militante del movimiento feminista, entonces como que es un poco relaciones personales también.>>

(Artaziak, min. 16:56)

Tanto Andrea, de Artaziak, como Betisa y Nerea, de Bitartean, me comentaban que les parecía haber sido conscientes de su posicionamiento feminista de una forma que califican como “intuitiva”. Algunas me contaban que identifican los orígenes de su interés por el feminismo en contextos alejados de la educación formal, como Andrea

que reconocía haber estado muy poco o casi nada guiada por sus estudios medios o superiores:

<<Andrea: ...yo he sido consciente de manera más tardía... yo creo. Yo creo que ha sido como un aprendizaje que he hecho. Me imagino que durante la carrera ni siquiera me lo habría planteado... Sí, un poco sí, como un discurso superficial y porque eres consciente de una realidad brutal pero no como algo que de verdad que hayas tenido interiorizado>>

(Artaziak, min. 46:18)

Betisa apuntaba a su implicación *desde siempre*, sin un punto específico de partida:

<<Betisa: ...Sí. Yo creo que... a ver, yo también he estado siempre vinculada, no a nivel activismo, porque a nivel activismo, no he sido... no he estado vinculado a grupos concretos... pero sí en mi día a día, en lecturas y en actitudes día a día. Eso yo creo que siempre. Pero, que se haya desarrollado con los años... [...] es algo que integras continuamente, no es algo que lo piensas. Yo no pienso “voy a hacer esto”, no, no, es que lo vas integrando ¿no?>>

(Bitartean, min. 24:23)

Nerea me comentaba sus dudas sobre cómo concretar un punto de inflexión determinado. Además aludía a su condición de mujer como un motivo fundamental para adoptar una perspectiva de género determinada en su día a día:

<<Nerea: ...creo que no es algo ni siquiera que me lo haya planteado muy conscientemente, ¿eh? es algo que a mi me sale... o sea, sí, sí hay una consciencia y un activismo...>>

(Bitartean, min. 22:15)

Un aspecto al que varias educadoras hacían referencia para explicar qué fue lo que les llevó a interesarse por cuestiones relacionadas con el género, era el contacto con el feminismo a través de los estudios universitarios. Algunas comentaban que es difícil encontrar estudios feministas y autoras de referencia en cualquier etapa educativa. Es curiosamente la ausencia de referentes en la educación superior la que ha generado incomodidad y curiosidad a muchas de las educadoras, llevándoles en ocasiones a preguntarse el porqué de esta situación, como en el caso de Eva, de Colektivof:

<<Eva: ...en mi caso, pues igual. Estudio la carrera, no me encuentro feminismo en ningún lado. Pero yo estaba en pintura, yo no oía hablar de pintoras, no oía hablar de historiografía feminista, nada, ¿no?. Entonces, llegas aquí a bellas artes y tu notas que hay algo que te molesta. O sea, como

que no estás a gusto con los temas, pero no sabes muy bien porque, porque de verdad que no te has cruzado aun.>>

(Colektivof, min. 42.05)

Quien se interesa por el feminismo traza caminos propios y no estandarizados, por eso el aprendizaje sobre feminismos requiere de un esfuerzo adicional por parte de quienes queremos adentrarnos en ello. En esos caminos, a veces la universidad se ha sumado a la búsqueda personal de las educadoras. Esto ha supuesto para muchas, según me contaban, una fuente de pocas pero importantes oportunidades de aproximarse al feminismo.

En este sentido me siento completamente identificada con el proceso de descubrimiento que tiene lugar sólo en reductos de la educación superior muy especializados. En mi caso no entré en contacto conscientemente con las teorías feministas hasta que escogí una asignatura optativa de mi máster *Artes visuales y educación: un enfoque contruccionista*, titulada *feminismos* e impartida por Virtudes Martínez, profesora de la Universidad de Granada.

También Yera de Colektivof partía de una necesidad personal que se enriqueció con su paso por la Universidad. Me comentaba:

<<Yera: Pues yo creo que, por un lado, por ejemplo para mí pasa por una necesidad vital. Es decir que claro, cómo no vas a cuestionar una realidad que está yendo en contra tuya en muchos aspectos. [...] Yo por ejemplo, en mi caso, sí que creo que es a raíz de que estoy estudiando la carrera que empiezo a acercarme a asignaturas, ¿no? que son feministas y tal... y, claro, yo creo que lo que pasa con el feminismo es que una vez que ya has entrado no te puedes salir.>>

(Colektivof, min. p.23)

Su compañera Eva añadía que los hallazgos en sus estudios de especialización le hicieron entusiasmarse por continuar indagando:

<<Eva: ...y es ahí. Y a partir de ahí hice el máster éste... o sea, profundicé más en los temas y me fui encontrando con una realidad que no conocía y me parecía interesantísima. Y la ganas de mostrarlo a los otros, ¿no?>>

(Colektivof, min 43.37)

En ocasiones los estudios universitarios se cruzan con otros contextos de acción y pensamiento que llevan a un mismo descubrimiento del feminismo. Aurora, de Medusa Mediación, me contaba su experiencia al respecto:

<<Aurora: Cuando fui a la universidad a trabajo social, ahí conocí a gente que venía de un grupo feminista de Cartagena, que no me acuerdo

como se llamaba.... algo así de “las brujas no sé qué...” era algo de brujas. [...] Entonces, pues ahí empecé a interesarme por el feminismo y por los movimientos feministas. Luego en antropología tuve un par de asignaturas que eran de género, y ya pues....

Sofía: ...y ya, enganchaste.

Aurora: Ya es un tema que siempre me ha interesado...>>

(Medusa, min. 1:10:42)

Como he ido anunciando, las educadoras señalaban diferentes formas de entrar en contacto con los feminismos, sobre todo a partir de sus entornos familiares y cercanos y sus contactos con el contexto universitario. Sin embargo, todas ellas, en mayor o menor medida, coincidían en señalar su identidad sexual y de género como mujeres para explicar la presencia de una perspectiva de género en su trabajo. Es evidente que no sólo por ser mujer se es automáticamente feminista y también que la consideración de la mujer como único sujeto del feminismo ya ha sido criticada y sigue abierta al debate. Enfoques feministas, como las teorías *queer*, los movimientos de hombres feministas luchas del colectivo LGTBI y otros, rechazan las identidades monolíticas y antitéticas hombre/mujer. En este sentido, las educadoras fundamentan su posicionamiento feminista como *mujeres* no sólo refiriéndose a su biología femenina, sino que se muestran conscientes de su posición de inferioridad asociada a la identidad *mujer* en nuestra sociedad. Sitúan su mirada y adoptan una posición de resistencia ante esa realidad desigual en sus vidas y trabajos. En definitiva, cuando intentan justificar su mirada de género se posicionan como mujeres, sí, pero críticas y feministas, conscientes de las desigualdades y sus posibilidades de lucha para contrarrestarlas. Nerea por ejemplo lo expresaba así:

<<Nerea: ...yo soy mujer, soy feminista e intento que en todo lo que haga... tenerlo en cuenta.>>

(Bitartean. min. 22:15)

DE QUÉ FORMAS ENRIQUECEN SU PERSPECTIVA DE GÉNERO

Además de contemplar los orígenes de su interés por los feminismos, es importante tener en cuenta otros elementos que también pueden contribuir a configurar la perspectiva de género de las educadoras. Uno de ellos es la gran variedad de contextos en los que desarrollan su labor educativa. Es interesante observar que todas las educadoras me hablaban de sus trabajos fuera de los museos o centros de arte, por ejemplo en colegios, institutos, ikastolas, escuelas de empoderamiento a través del trabajo con unidades de igualdad en diversos ayuntamientos, centros culturales locales y bienales de arte (Medusa Mediación). Según me contaban las educadoras, estas otras propuestas representan para ellas oportunidades distintas de trabajar y desarrollar una perspectiva de género en lo educativo. Algunas, como por ejemplo Betisa, incluso me comentaban que les resulta más estimulante trabajar fuera que dentro del entorno museístico:

<<Betisa: ...es más interesante fuera de la institución, de hecho yo creo que suele ser más interesante. Si puedes, sí. Otra cosa es que puedas, pero...>>

(Bitartean, min. 9:12)

Otras, como Andrea de Artaziak, me hablaban de la relación entre sus prácticas educativas dentro y fuera del museo o centro de arte y cómo éstas se retroalimentan:

<<Andrea: ...yo a posteriori me doy cuenta de que las cosas que planteamos, que es natural, o sea viene también de otras cosas en las que estamos [...] a la hora de empezar en Montehermoso...>>

(Artaziak, min. 17:52)

Así, algunas educadoras comentaban su participación en investigaciones que abordan los estudios sobre museos, la educación y la perspectiva de género. A este respecto Eva y Yera, de Colektivof, me explicaban su paso por Montehermoso:

<<Yera: ..luego, nosotras también hacemos investigación. Entonces también uno de los proyectos así gordos con los que empezamos también como colectivo, fue que nos dieron una... una beca de producción en Montehermoso. Y justo ahí realizamos, o sea... nuestro proyecto era un proyecto de historiografía feminista. [...] donde lo que hicimos era, bueno, la propuesta era hacer una historiografía sobre prácticas artísticas feministas, que rompieran digamos... o que cuestionaran la distinción entre público y privado, dentro del contexto español. Entonces hicimos una investigación que los ejes eran urbanismo, arte y feminismo. [...] Entonces, como proyecto de investigación, ese sí que tuvo bastante peso digamos a la hora de empezar con... en el mundo de los museos y centros de arte y tal.>>

(Colektivof, min. 8:31)

También estas educadoras hacían referencia al anteriormente citado *Estudio de los fondos de los museos españoles desde una perspectiva de género* dirigido por Marian López F. Cao desde la Universidad Complutense de Madrid, así como a otros proyectos impulsados por el Ministerio de Cultura y el Instituto de Investigaciones Feministas:

<<Yera: Luego, en proyectos de investigación con el Instituto de Investigaciones feministas de aquí de la Complutense. Hemos hecho muchos, en museos y tal, como te decíamos...

Eva: Con el Ministerio.

Yera: Con Marian y tal, con el Ministerio de Cultura.... También de comisariado. Por ejemplo, el que se hizo, ya no recuerdo cuando fue, ¿hace 3 años o así?. Uno de los proyectos que hicieron, que fue “Patrimonio en femenino”, creo que se llamaba y tal... pues también estuvimos en toda la parte de asesoría técnica y tal... luego ese proyecto tuvo como una segunda fase que eran estudios de caso en diferentes museos dentro de la Red de

Museos Estatal dependiente del Ministerio de Cultura y nosotras nos ocupamos del Museo del Prado. De llevar a cabo una investigación de todos los fondos que tenía el museo.>>

(Colektivof, min. 8:31)

No obstante, es interesante también destacar la relevancia que las educadoras otorgaban a su práctica educativa para seguir construyendo y enriqueciendo sus perspectivas de género. Sobre esto, Betisa y Nerea, de Bitartean, indicaban que ellas aprenden *desde el hacer* dando importancia a la construcción de conocimientos desde la experiencia:

<<Betisa: ...aprendes del hacer, haciendo y como estás con gente que es mujer, que es feminista, no hace falta que digamos “somos mujeres feministas, vamos a plantearlo así”. No. Surge así. [...] y de eso aprendes.

Nerea: O sea, es [una mirada] tan integrada que... que se crea con el hacer, y esto creo que es importante ¿eh?

Betisa: Sí.>>

(Bitartean, min. 30:38)

Asimismo, tal y como señalaba Rafa, de Medusa Mediación, es la práctica educativa la que les permite ampliar su perspectiva de género. Él, además de señalar múltiples puntos de partida para su interés por el feminismo (su vida personal, el contexto familiar y sobre todo los estudios superiores), destacaba la importancia del desarrollo de acciones educativas, como las GEMA, para seguir construyendo su mirada y nuevos conocimientos sobre el género. En concreto se refería al proyecto *¿Quién da la vuelta a la tortilla?*:

<<Rafa: ... En mi caso... sería a partir de la universidad. Sobre todo por estos temas del arte contemporáneo, el tema de la identidad. Sería sobre todo a partir de ahí. Pero el conocimiento tanto del movimiento feminista como tal, creo que a partir del proyecto, podría decir. [...] Quizá todo el proyecto me ha servido para analizar mucho más.>>

(Medusa, min. 1:15:13)

En este sentido, su compañera en Medusa Mediación, Aurora, me explicaba detalladamente el proceso de aprendizaje que realizaba en las sesiones de trabajo en grupo. En el primer taller llevado a cabo dentro de *¿Quién da la vuelta a la tortilla?*, lanzaban una doble pregunta que puede parecer sencilla en un primer momento pero que resulta ser realmente compleja si se quiere profundizar en un análisis de la propia identidad de género desde un punto de vista feminista: *¿eres un hombre o una mujer? y ¿por qué?*. Aurora me comentaba la impresión que esto causó en todas las personas participantes, incluidas ellas mismas:

<<Aurora: ...porque, ¿te definías por unos roles, te definías por unos caracteres sexuales, era una definición biológica...?. Eso ya nos ayudaba a

introducir todos los temas que íbamos a tratar después. Ya te digo que ahí no habíamos hecho nada, ¿eh? nada, nada, cero. Nada más que “buenas tardes, hola buenas tardes.” [...]»

(Medusa Mediación, min. 35:39)

Según me contaba, enfocaban el conflicto como oportunidad educativa, generando posteriormente preguntas y debate. De ese modo estas prácticas también les hacían interrogarse a sí mismas y crecer como educadoras:

<<Aurora: ...Entonces meter el tema del género ahí, era en todo momento estar cuestionándonos a nosotros mismos como colectivo, como personas individuales, y a las personas que participaban en los talleres, cuestiones muy serias, sobre tú identidad de género. O sea, llegar a esa conclusión, llegar a esas reflexiones de lo que tengo de hombre, lo que tengo de mujer y lo que tengo de indefinido y cómo en un momento dado los cánones impuestos me han podido lastrar la libertad de ser yo, ¿sabes?. Entonces esto, bueno, fue una experiencia muy enriquecedora para nosotros, bueno para mí, una experiencia de crecimiento personal alucinante. Y para la gente también, ¿eh?>>

(Medusa, min. 34:00)

En el proceso de construcción de sus perspectivas de género, las educadoras también daban importancia a la reflexión sobre sus prácticas. En el caso de Medusa Mediación las educadoras plasmaron en una publicación sobre el proyecto *¿Quién da la vuelta a la tortilla?* sus propias experiencias y reflexiones, como señalaban Rafa y Aurora:

<<Rafa: ...más que el catálogo, se dice que es más una publicación de todo lo que ha supuesto quién da la vuelta a la tortilla. Incluso se parte de una reflexión del colectivo, de la forma de trabajar desde el propio colectivo [...]

Aurora: [...] Lo que al principio del catálogo tú te encuentras [es] un texto escrito por Medusa sobre el proyecto en sí. Todo lo que para nosotros implicó el proyecto. Desde la explicación exacta de la estructura hasta lo que para nos significa trabajar en grupo con todas sus cosas buenas y sus cosas malas.>>

(Medusa, min. 23:50)

A lo largo de ese texto señalan algunos aspectos que aparecieron en el transcurso del proyecto y que fueron dando forma a un determinado posicionamiento feminista:

“Cuando hablamos de nuestro proyecto, encontramos quienes consideran que las desigualdades ya están superadas y que el feminismo es, por tanto, un movimiento obsoleto. [...] Sin embargo, el discurso que hemos querido defender y desarrollar en *¿Quién da la vuelta a la tortilla?* ha pretendido en todo momento ir más allá de las desigualdades y los

enfrentamientos entre defensores y detractores del feminismo o cualquier otro posicionamiento. Lo que de verdad nos interesaba era abordar las teorías de género para trabajar cuestiones de identidad mediante la desarticulación de los binarismospatriarcales...”

(Medusa Mediación, 2014, p. 16-17)

En este sentido, las educadoras conectan con la postura que sobre la educación museística mantiene Eneritz López, quien no deja de reconocer la importancia de las prácticas como contextos de aprendizaje, pero reivindica la vertiente teórica de las educadoras en su papel intelectual. La producción teórica de las educadoras que construyen conocimiento es imprescindible, según López (2010), tanto para el avance en los estudios de educación en museos como para el reconocimiento de su labor dentro de estas instituciones. Además, como vemos aquí, también contribuye a la reflexión sobre su mirada crítica y de género.

QUÉ TIPO DE REFERENTES MANEJAN⁶⁹

Otro aspecto fundamental para profundizar en cómo conceptualizan las educadoras la perspectiva de género es conocer qué referentes manejan, en qué ámbitos de conocimiento se inscriben y cómo los relacionan con su trabajo educativo. Las educadoras utilizan una gran variedad de referentes teóricos y prácticamente todos de los que hablaban están estrechamente vinculados con el feminismo. Las educadoras de Colektivof hablaban de los efectos transformadores que para ellas habían tenido:

<<Yera: ...El otro día leía un artículo, [...] que ha escrito Beatriz Gimeno en Píkara que yo hacía tiempo que no leía... ella hablaba [...] de su vivencia en los partidos políticos y cómo cambió su vivencia cuando ella se hizo feminista. [...] yo creo que eso es aplicable a cualquiera de la vida de cualquier feminista. O sea, las relaciones se van a la mierda, eh... las amistades, la familia... [Reímos]

Eva: Tus referentes... [...] tus escritores... todo lo que te gustaba, de pronto ya lo miras desde otro lado.

Yera: Y claro, yo creo que ella [Beatriz Gimeno] decía una cosa [...] y era que, “cuando una sabe ya no puede no saber”. No puedes situarte justo en el previo porque el previo ya no existe.>>

(Colektivof, min. 42:05)

Asimismo Ester y Meritxell de Les Salonnieres destacaron el feminismo, en concreto su historia, como un principal ámbito de conocimiento y fuente de referentes para ellas. Según me comentaban nada más empezar la entrevista, consideraban muy relevante conocer la historia de las mujeres feministas que dieron nombre a su colectivo:

⁶⁹ La mayor parte de la información sobre los autores y autoras de referencia para las educadoras que aquí comento está recogida durante la propias entrevistas. Cabe señalar que la propia dinámica espontánea de la conversación, aunque pueda ser fluida, en cierto modo impide a las participantes pararse a pensar demasiado en una lista amplia de nombres. Así, quiero presentar estas referencias como una pequeña muestra de las que en realidad puedan manejar.

<<Meritzell: [...] Algunas profesoras [de la Facultad de Bellas Artes en la Universidad de Barcelona] nos dijeron, “¡hostia! ¿no conocéis a las Salonnieres francesas, del siglo XVII, XVIII que hacían salones de té en sus palacetes...?” y nos dieron a conocer la historia de las Salonnieres, de estas mujeres, y nosotras investigamos, nos interesó mucho y empezamos a crear estos salones de té en la facultad.>>

(Les Salonnieres, min. 1:00)

En general, las referencias relacionadas con la historia, la antropología, la filosofía y la historia del arte y el feminismo están muy presentes en todas las conversaciones. Así, las educadoras mencionaban a autoras como Mari Luz Estaban o Patricia Mayayo.

Por otro lado, en las entrevistas han ido apareciendo nombres de autores y autoras vinculadas a perspectivas críticas y feministas en educación, educación artística y museística. Por ejemplo, las educadoras de Les Salonnieres destacaban a diversos miembros del profesorado de bellas artes de la Universidad de Barcelona como Aída Sánchez de Serdio, Carla Padró y Fernando Hernández, con quienes entraron en contacto a través de sus estudios superiores. De igual manera señalaban la importancia que para ellas habían tenido otros artistas *que se mueven en el ámbito educativo* (Les Salonnieres, min. 9:10) del contexto barcelonés como Oriol Fontdevila o comisarios como Martí Perán.

También las educadoras de Medusa Mediación hablaban de referentes en el mundo educativo, como María Acaso, recordando algunos momentos en los que coincidieron con ella dando algún curso. De hecho Acaso participó en la publicación del proyecto *¿Quién da la vuelta a la tortilla?* con un texto titulado “Cuando las imágenes no dicen cosas sino que las hacen y cómo la pedagogía se abre como una posibilidad de independencia intelectual regenerativa” (Medusa Mediación, 2014, pp. 92-93).

Por su parte, las educadoras de Colektivof se referían a su compañero pedagogo Lucas Platero con quien trabajaron en diversas ocasiones en el CA2M. Precisamente junto a él realizaron varias de las sesiones organizadas por Las Lindes en la línea de las pedagogías *queer*, una de las cuales fue dedicada a bell hooks, otra de las referentes que más se ha mencionado a lo largo de las entrevistas. Eva comentaba al respecto:

<<Eva: Y luego, aquí, bell hooks yo creo que es un texto que marcó bastante en cuanto a feminismo y educación. El cuerpo en la educación... todo eso, bell hooks también era un referente.>>

(Colektivof, min. 47:34)

También refiriéndose al ámbito educativo, las educadoras de Artaziak citaban a Howard Gardner por su interés en la teoría de las inteligencias múltiples (1993). Ana y Andrea vinculaban los planteamientos de Gardner sobre la existencia de diferentes inteligencias como la corporal, con su concepción sobre el aprendizaje y papel del cuerpo en él. Este interés por la implicación del cuerpo en el proceso educativo es un aspecto al que no sólo ellas prestaban atención y que se dio en todas las conversaciones, como comentaré en el siguiente capítulo sobre cómo aplican las educadoras la perspectiva de género en su trabajo.

Otros referentes que se repitieron a lo largo de las entrevistas son los que tienen que ver con las teorías *queer* por su vinculación con la temática del cuerpo y el cuestionamiento de lo normativo. En este sentido Les Salonnieres, Artaziak y ColectivoF nombraban a Judith Butler como referencia fundamental. Las educadoras de estos colectivos aludían al concepto de performatividad del género como un marco en el que resituar el cuerpo en sus prácticas educativas según lo enuncia la propia autora:

“La formulación del cuerpo como modo de ir dramatizando o actuando posibilidades ofrece una vía para entender cómo una convención cultural es corporeizada y actuada.”

(Butler, 1997, p. 305)

Por otro lado, las educadoras de Artaziak nombraban algunas autoras por el interés que les suscitan sus ideas sobre lo corporal y la performatividad en torno a lo artístico-educativo:

<<Ana: ...a nivel teórico, [...], desde Judith Butler, que no sé si la entendemos... je, je, pero bueno... Itziar Ziga, es muy interesante también, cómo entiende las prácticas corporales, o Beatriz Preciado⁷⁰... tenemos también otras lecturas, que también el cuerpo está ahí y referencia a la producción visual o simbólica que tiene más que ver con la producción artística>>

(Artaziak, min. 50.00)

Precisamente el arte y la *performance* son otros de los ámbitos de donde sacan sus referentes las educadoras. Así mencionaban a artistas y *performers* como Ester Ferrer y otras provenientes del mundo de la danza y las artes escénicas. En este sentido destacaban a Isabel de Naverán, que trabaja la escena desde una perspectiva feminista, Saioa Olmo que se sitúa más desde la práctica performativa, o Idoia Zabaleta; unas artistas vinculadas a Artaziak debido a la formación previa en danza de algunas de estas educadoras:

<<Andrea: ...anterior un poco a todo este chiringo [que es Artaziak], Ana y Maider tienen una formación en tema de danza...>>

(Artaziak, min. 10:16)

Por su parte, Yera me explicaba cómo con la utilización de ciertos referentes femeninos se puede marcar la diferencia entre acudir a los pioneros (hombres) o buscar nuevas referencias, como una forma de abrir su mirada. Ella, refiriéndose también a la *performance*, comentaba:

<<Yera: ...estoy pensando en todas las españolas que trabajamos, y que tienen que ver mucho con otra forma de entender la práctica artística,

⁷⁰ En el momento de la entrevista nos referíamos a Beatriz Preciado, aunque cabe puntualizar que actualmente el nombre de este autor es Paul Preciado.

con que el vídeo se puede hacer de otra manera de que no sea como lo hacen los señores artistas pioneros del videoarte. Que la *performance* se puede hacer de muchas formas... entonces, yo creo que hay muchas referencias...>>

(Colektivof, min. 47:34)

Las educadoras de Colektivof además citaban a artistas interdisciplinares, como María Ruido cuyas obras utilizan en sus talleres, o Eva Hesse a quien Eva se refería como una escultora muy importante para ella:

<<Eva: Bueno, a mí así de históricamente, cuando te contaba el momento ese que me encuentro, para mí fue fundamental Eva Hesse como artista>>

(Colektivof, min. 46.06)

Así, Eva y Yera recordaban además a algunas artistas, como Teresa Margolles o Marina Abramovic, a las que han acudido en algunos momentos concretos, tanto a nivel individual, como dentro de la actividad como Colektivof. También Eva comentaba cómo tras conocer a la fotógrafa Geneviève Cadieux, que fue profesora suya en un curso-taller, ésta le condujo a nuevos referentes:

<<Eva: ...hago un taller con Geneviève Cadieux, que es una fotógrafa que está aquí ahora mismo en PER/FORM, por ejemplo, y ella sí que me da referentes de artistas. “¿Conoces a tal?”, y yo, “no”. “¿Conoces a cual?”, y yo, “no” [hace el gesto de apuntar en un papel los nombres]... Y me voy a la biblioteca y las descubro. Y las descubro no como, “¡ay!, ¡unas artistas!, ¡cuanto me gustan!”, sino, “¿y esto...?”. Me estaban dando respuestas como vitales también, ¿no? Como decía Yera, que sus diarios estaban preguntando las mismas cosas que me preguntaba yo en mi vida... Claro y es que te estaban diciendo muchas cosas que no te había contestado nadie.>>

(Colektivof, min. 43:37)

Además, Eva me contaba cómo el descubrimiento de referentes femeninos en el mundo del arte le llevó no sólo a acercarse a artistas antes desconocidas para ella sino también a verse reflejada en sus preguntas y sus experiencias personales así como a encontrar respuestas.

Todos estos referentes que indican las educadoras y que acabo de presentar se reflejan no sólo en sus discursos sobre la perspectiva de género, sino también en la forma en la que aplican en sus actividades, un asunto que explicaré con más detenimiento en el siguiente capítulo de esta tesis. Sin embargo, cabe mencionar que algunos grupos utilizan las lecturas, las teorías, como punto de partida, como algo previo al proyecto. Por ejemplo, las educadoras de Medusa Mediación me comentaban cómo las emplean para diseñar la base de su proyecto *¿Quién da la vuelta a la tortilla?*:

<<Aurora: Para empezar, la base teórica del proyecto. [...] Eh... de hecho fue a lo que también más esfuerzo le dedicamos, a hacer un buen marco teórico [...] no solamente queríamos hacer un proyecto por hacerlo y hemos dicho que es de género. No, no era eso. Queríamos investigar sobre el tema. Entonces, en una de las primeras reuniones lo que decidimos fue dividirnos la bibliografía en función de diferentes temas.>>

(Medusa, min. 28:30)

No obstante, tal y como señalaban otras educadoras, las teorías les sirven como un punto de partida para reflexionar sobre sus prácticas. En el caso de Bitartean, Betisa y Nerea me explicaban que los referentes teóricos les servían más como una forma de poner nombre a posteriori a lo que ya hacían de manera más intuitiva. Sobre ello, ambas me contaban:

<<Nerea: O sea, no hay una teoría que me diga cómo tengo que comportarme, es el hacer el que me dice cómo... a través de... incluso a veces puede haber fricciones pero... que eso te va llevando a ver cómo funcionas mejor, cómo funcionas mejor tú y cómo funcionamos como colectivo.

Betisa: ...y la teoría ayuda para... de manera individual, porque una cosa que no hemos dicho, que me consta que otras han hecho, pero nosotras no, es hacer taller o no sé que de lectura o de teoría... No, nosotras la teoría la hemos hecho de manera independiente. O sea, cada una ha estudiado lo que ha estudiado, lo que le ha apetecido ha leído pero no nos hemos puesto como colectivo a analizar como “texto A”, “texto B”. No, eso no lo hemos hecho. Pero sí que es verdad que los textos me han ayudado a verme a mi en grupo, y a ver al grupo en mi, y todo lo que puede... combinaciones.

Nerea: Quizás más como un refuerzo o como un ponerle nombre.

Betisa: Sí.>>

(Bitartean, min. 30:38)

Para las educadoras de Bitartean, el conocimiento teórico les sirve principalmente como herramienta a nivel individual que además le ayuda a reflexionar sobre el género en sus proyectos. Esta fue una de las cuestiones a las que otorgaron más importancia y en la que más nos detuvimos durante la conversación:

<<Betisa: ...Entonces llega un momento en que lees un texto te plantean una referencia teórica, y dices “ahora lo entiendo”. Reflexionas sobre tus prácticas. No es que las cambies, que también puedes llegar a cambiar tus prácticas, pero ya lo hacía antes. O sea, no es algo que lo cambie ahora por haberme leído a no se quién solo que ahora lo puedo entender, lo puedo reflexionar, lo puedo vincular a que igual antes no lo podía hacer.

Nerea: A mí quizás me pasó esto con el curso éste [...] darme cuenta que resulta que ¡ah! que mis clases tienen esta perspectiva por la metodología que uso, pero es que es mi metodología...>>

(Bitartean, min. 25:20)

El énfasis especial que Betisa y Nerea dan a las metodologías en estos comentarios refleja la importancia que otorgan a las prácticas y a “la forma de hacer” en educación, lo cual me da pie a introducir un segundo tema fundamental en este análisis, como he venido adelantando. Éste tiene que ver con la forma en que las educadoras aplican la perspectiva de género, como explicaré a continuación.

RECAPITULANDO.

QUÉ ES PARA LAS EDUCADORAS LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Para las educadoras la perspectiva de género parte del feminismo como una posición política. Según ellas comentaban, adoptar una perspectiva de género para ellas es un compromiso vital, ya que no señalan unos límites claros que separen esta mirada entre sus vidas cotidianas y sus trabajos. Por eso las educadoras hablaban de ello como una actitud que se refleja en cada acción que realizan de manera espontánea. Se trata, según me contaban, de una manera de definirse dentro y fuera de los centros de arte, que está en sus vidas de manera integrada y natural.

En este sentido, comparto con ellas la opinión de que una mirada reflexiva y feminista no puede ser abandonada ni depender del contexto en el cuál se aplique porque parte de un posicionamiento político que se construye, se aprehende y se integra en la propia forma de ser.

Las educadoras conciben la perspectiva de género en su trabajo de forma transversal. Esto se debe a que es una cuestión integrada en ellas a través de un aprendizaje vital, presente en su modo de pensar. La proyección de esta mirada feminista abarca cualquier tipo de temática y se filtra en todas las acciones educativas que realizan. Así, la vinculación de un posicionamiento político con la adopción de una perspectiva de género es algo inseparable de la misma lucha feminista en todos los ámbitos de la vida.

SOBRE CÓMO CONSTRUYEN ELLAS ESTA PERSPECTIVA

La perspectiva de género para las educadoras es una mirada en construcción. Para construir esta mirada todas ellas parten de orígenes diversos y tienen diferentes trayectos. Algunas me contaban que identifican los orígenes de su interés por el feminismo en contextos alejados de la educación formal, al haber sido conscientes de su posicionamiento feminista de una forma que califican como *intuitiva*, algo *muy natural* o que forma parte de su *forma de ser*. Otras eran más concretas en este sentido y señalaban como puntos de partida la familia, el entorno, la universidad y, en general, la consciencia de estar en una posición social de inferioridad como mujeres en esta sociedad.

Un aspecto a destacar es que el contacto con el feminismo se produce en las educadoras a menudo a través de sus estudios universitarios. Algunas de ellas comentaban que es difícil encontrar estudios feministas y autoras o autores feministas de referencia en cualquier etapa educativa. Curiosamente la ausencia de estos referentes en la educación superior ha resultado ser un punto de inflexión que les ha generado incomodidad y curiosidad, llevándoles en ocasiones a preguntarse el porqué de esta situación.

Además, en la mayoría de los casos estos estudios universitarios se han cruzado con otros contextos de acción y pensamiento que han llevado a las educadoras a un mismo descubrimiento del feminismo. Además, en general todas ellas han participado en

proyectos de investigación que abordan los estudios sobre museos, la educación y la perspectiva de género y/o han realizado publicaciones de investigación y en torno a sus acciones educativas.

Independientemente de sus trayectorias individuales, todas las educadoras fundamentan su posicionamiento feminista como *mujeres* no sólo refiriéndose a su biología femenina, sino que se muestran conscientes de su posición de inferioridad asociada a la identidad *mujer* en nuestra sociedad. Sitúan su mirada en el feminismo y desde ahí adoptan una posición de resistencia ante las desigualdades en sus vidas cotidianas y trabajos.

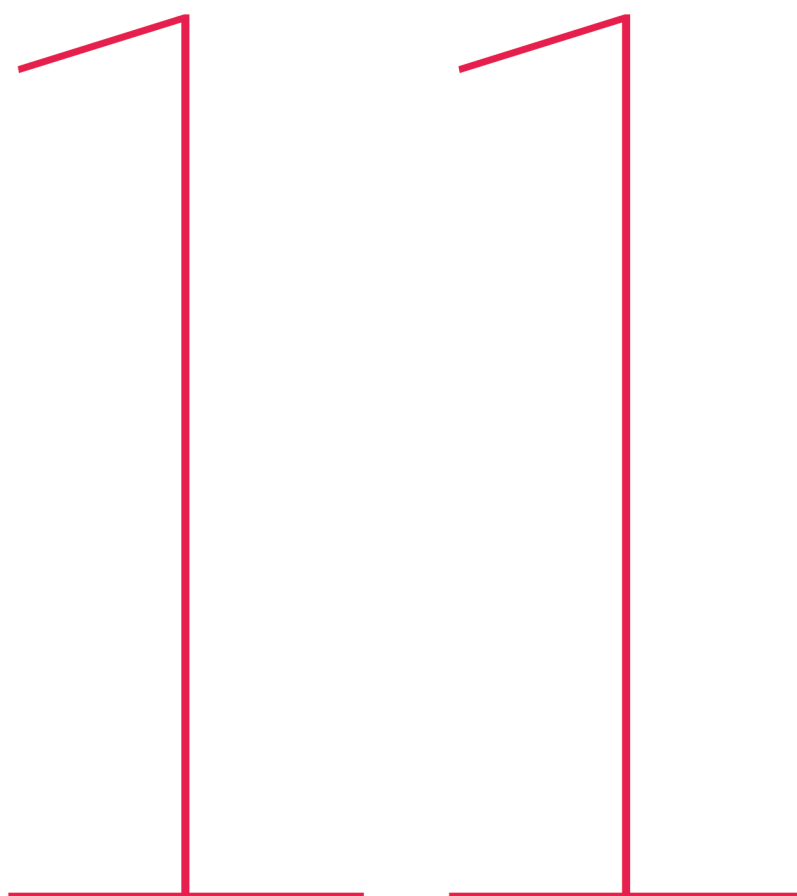
Por último, en relación al proceso de construcción de sus perspectivas, cabe destacar que en general las educadoras han recorrido caminos propios y no estandarizados y han indicado que el aprendizaje sobre feminismos requiere de un esfuerzo importante. Asimismo se han señalado que continúan enriqueciendo esta mirada con la práctica y la reflexión, dentro y fuera de los museos y centros de arte.

SOBRE LOS REFERENTES QUE MANEJAN

Las educadoras han señalado a lo largo de las entrevistas que adoptar una perspectiva de género les hace, además, pensar el arte y la educación como prácticas críticas, productivas y reflexivas que se retroalimentan. Este hecho apunta a que no sitúan jerárquicamente los ámbitos de conocimiento en que trabajan.

No en vano, es interesante observar que los referentes que manejan son variados y prácticamente todos se vinculan al feminismo junto con otras teorías y prácticas críticas. Aunque, según han ido nombrando, una gran cantidad de sus referentes vienen del arte, la historia, la filosofía y o otros ámbitos, hay una presencia significativa de referentes que vienen del mundo de la educación. Sobre todo autores y autoras vinculadas a perspectivas críticas y feministas en educación, educación artística y museística.

Estos referentes influyen en la construcción de su mirada de género, en sus prácticas y en los procesos de reflexión sobre las mismas. Algunas de ellas resaltan el valor de los textos de referencia a los que acuden como punto de partida para sus prácticas educativas. Otras, en cambio, reconocen los referentes como una herramienta de reflexión, una manera de *dar nombre* a distintos elementos que ya integraban en sus prácticas.



DEBATE
CÓMO APLICAN LAS EDUCADORAS
LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN SU TRABAJO

CÓMO APLICAN LAS EDUCADORAS LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN SU TRABAJO

Como he venido comentando a lo largo de esta tesis, un acercamiento con una perspectiva de género feminista requiere atender a una serie de aspectos relacionados con la ética, y desarrollar una reflexión situada y no neutra, comprometida con la igualdad y el cambio social. Todas estas características han ido apareciendo, de una forma u otra, en las conversaciones que he mantenido con las educadoras sobre la manera de aplicar la perspectiva de género a su trabajo.

Cuando se trata de aplicar una perspectiva de género a la acción educativa en los museos, he encontrado dos formas de materializarse que pueden diferenciarse. Por un lado, algunas educadoras consideran que adoptar tal perspectiva se traduce en una forma de hacer. Es casi una cuestión que afecta a lo metodológico (enfoque metodológico), una manera de posicionarse frente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las educadoras de Bitartean lo resumían con claridad cuando señalaban que, en realidad, si no se cambia la forma de hacer, no hay perspectiva de género:

<<Betisa: ... pero estamos en lo mismo. Si no hay metodología no hay nada más. O sea, metodología es la clave para ver lo que hay detrás de las cosas.>>

(Bitartean, min. 37:49)

Pero también he encontrado un enfoque de la perspectiva de género que se concreta en acciones que abordan cuestiones genuinamente relativas al “género”; bien porque trabajan este tipo de temáticas o bien porque están dirigidas a determinados públicos. Veamos cómo se ha concretado en cada uno de estos enfoques.

EN FORMA DE ENFOQUE METODOLÓGICO. CARACTERÍSTICAS DE LAS METODOLOGÍAS QUE MATERIALIZAN LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Todas las educadoras con las que he hablado coinciden en vincular con la perspectiva de género algunos valores fundamentales que definen sus modos de hacer: el trabajo apoyado en la acción colectiva, el uso de metodologías activas y participativas, el cuestionamiento de la autoridad y las relaciones de poder, los cuidados, la atención a las emociones o la implicación del cuerpo en los procesos creativos y de aprendizaje. En este sentido, me transmitían que el enfoque de género se materializa sobre todo en la forma de abordar su práctica de mediación y que éste puede concretarse de distintas maneras.

EL DESARROLLO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS MEDIANTE PRÁCTICAS
NO AUTORITARIAS,
LA ATENCIÓN AL “OTRO”, LA “OTRA”

Así, las educadoras entrevistadas ponen énfasis en su interés por destacar la relevancia de las metodologías activas y participativas en sus acciones, buscando las aportaciones, preguntas e interpretaciones de usuarios y usuarias. Por ejemplo, en los *Talleres sobre arte y género* llevados a cabo por Medusa Mediación en el marco del proyecto *¿Quién da la Vuelta a la Tortilla?* se analiza el carácter socialmente construido del género partiendo de las visiones de los y las participantes:

“Siendo los cuestionamientos en torno a la identidad y el género el tema que nos ocupaba, pudimos evidenciar la riqueza que aporta la diversidad de visiones, tomando fuerza la idea de la pluralidad como elemento de construcción de significados”.

(Medusa Mediación, 2014, p. 30)

En este sentido, en algunos casos, este enfoque o forma de hacer que introduce la perspectiva de género, adopta la forma de una metodología menos jerárquica. Así, las educadoras de Bitartean hablan de co-aprendizaje, esto es, se definen no como expertas que educan, sino como profesionales que aprenden con los públicos. Por ejemplo, en el colectivo Bitartean hablaban de prácticas no autoritarias y de metodología *horizontal*:

<<Nerea: ...a mí quizás me pasó esto con el curso éste... darme cuenta que resulta que, ¡ah! que mis clases tienen esta perspectiva por la metodología que uso, pero es que es mi metodología [...] siempre me lo he intentado currar, o sea, evitar la autoridad... todo eso. [...] Pues ahora mismo, este proyecto de VACA que estamos haciendo yo sí que creo que tiene [perspectiva de género]... al margen de que [los docentes] hayan elegido el tema del género, sí que tiene una metodología de... horizontal o lo intenta.
Betisa: ... de escucha, de cuidado, todas esas cosas...
Nerea: ... de co-aprendizaje entre todos...>>

(Bitartean, min. 36:12)

Junto a esta idea de construcción colectiva del conocimiento frente a la transmisión del mismo (Rodríguez, 2008), las educadoras entrevistadas daban mucha importancia a tener en cuenta “al otro”, “la otra” y a sus intereses, a la hora de plantear e implementar las actividades educativas. Betisa, por ejemplo, se situaba desde esta perspectiva:

<<Betisa: ... claro, es incentivar, motivar, pero luego la temática tiene que venir de ellos [docentes participantes del proyecto VACA]. Pero esto es parte de cualquier cosa que hacemos también, que eso es importante, a nivel metodológico, en educación. O sea, tú no puedes imponer lo que tienes que hacer. Tiene que venir de un interés de con quien trabajas.>>

(Bitartean, min. 16:32)

Igualmente desde el colectivo Medusa Mediación defendían que su acción consiste en trabajar *desde la otra persona y no desde el discurso* (min. 55:50) y para ello ponen mucho énfasis en la importancia en las aportaciones de las personas que visitan el museo. Desde esta perspectiva, alineada con las pedagogías críticas y feministas (Ellsworth, 1989; Gore, 1993), las educadoras entienden que el conocimiento no se impone jerárquicamente y por ello pretenden generar espacios para la interacción de los saberes y el diálogo, más centradas en “la escucha” que en el “dar voz” (Onren, 1999).

He encontrado el mismo enfoque metodológico entre las educadoras del colectivo Artaziak, que trabaja en la Comunidad Autónoma Vasca, para quienes reconocer “al otro” o “la otra”, sus intereses, etc. ayuda a definir los contenidos y temas de sus actividades, algo que ellas no establecen a priori. Las educadoras de Artaziak ponían como ejemplo el proceso que se está desarrollando en el Centro de Cultura Internacional Tabakalera en San Sebastián:

<<Andrea: ... el tema es que en Tabakalera está siendo como un proceso que se está planteando de una manera que a nosotras nos resulta súper interesante, que desconocíamos y en la que estamos aprendiendo, que es ir generando, o sea, los temas que trabajaremos o las líneas de trabajo que tendremos, que todavía no han comenzado o están así como incipientes, eh... son como resultado de un proceso. De un proceso, de establecer unas relaciones y de conocer a diferentes agentes. Y esto que se entiende también como una línea de trabajo...>>

(Artaziak, min. 34:19)

Estas intervenciones de las educadoras, basadas en la idea de trabajar “desde la otra persona”, resultan claves en su actividad y dejan traslucir una aproximación a lo que desde determinadas posiciones teóricas se denomina paradigma crítico.

Se trata de una forma de intervención que encaja con la definición de mediación museística que da la educadora Katia Martorell (2014) y que, según esta autora, consistiría en:

“Crear zonas de relación entre lo que sabe el visitante y lo que sabe el museo. Es tender puentes entre estos dos saberes, es crear zonas de intercambio, de dudas, de conflictos. Las actividades de mediación museística son las que parten del encuentro entre el visitante y el museo y las que se centran en ese encuentro.”

(Martorell, 2014, p. 82).

En realidad, esta manera de entender el encuentro entre museo y visitantes procede de una tendencia más general en el ámbito de las ciencias sociales y en concreto en el de las museísticas. Padró (2005) y Arriaga (2011) se refieren a este enfoque como “narrativa comunicativa” que se alinea en general con los preceptos de la Nueva museología (Rivière, 1980, Desvalleés, 1981). Es reseñable, no obstante que el feminismo ha aportado a esta visión el cuestionamiento de las relaciones de poder entre educadoras y visitantes. La mayor atención que se presta a las jerarquías que se generan

educadoras y educandos (Ellsworth, 1989) y los conflictos derivados de ellas (Spivak, 1989; Orner, 1999), hace que las prácticas educativas bajo estas perspectivas entren en un terreno más próximo a una narrativa crítica cultural de la educación en museos y un discurso educativo deconstructivo (Padró, 2005; Mörsch, 2009).

Se trata del mismo planteamiento que he podido observar en mis entrevistas con las educadoras. Por ejemplo, en mi conversación con Aurora, de Medusa Mediación, cuando me comentaba cómo abordan su trabajo:

<<Aurora: Pues trabajando desde la otra persona y no desde el discurso. La mediación para nosotros es eso: escuchar, ser ese canal. O sea, él no es un espectador pasivo que ha venido a aprender de ti. Él o ella es una persona que sabe muchísimo de muchísimos aspectos de la vida y vamos a compartir. Entonces, cuando tú a esa persona le haces sentir importante y le haces sentir que lo que esa persona te está contando es importante, [...] se empieza a generar un flujo de comunicación y esa persona se relaja y termina disfrutando muchísimo.>>

(Medusa Mediación: min. 55:50)

Esta idea del trabajo desde “el otro”, “la otra”, se vincula en otros casos a la idea de coeducación. Para Ana, del colectivo Artaziak, la coeducación responde a una educación centrada en la atención a la individualidad del alumnado y la conciencia sobre las relaciones de poder en las que estamos inmersos hombres y mujeres:

<<Ana: Nos parece que dentro de nuestra manera de trabajar, una de las líneas transversales hablamos mucho de coeducación, eso para empezar. Es como si... estamos planteando una pedagogía crítica o inteligencias múltiples. Otro de los ingredientes es cómo poner atención a que esos procesos educativos tengan en cuenta las individualidades de cada persona y cómo intentar poner en valor todos los saberes e intentar equiparar o de alguna manera dar opciones a todo el mundo, teniendo en cuenta que venimos de lugares diferentes, también de relaciones de poder, en este caso entre hombres y mujeres y que eso en la educación está súper presente, ¿por qué no va a estar, no?>>

(Artaziak, min. 12:28)

En definitiva, lo que todas las educadoras entrevistadas han planteado es que trabajar desde una perspectiva de género consiste básicamente en establecer un espacio de negociación. Un espacio que permite el coaprendizaje, el tomar en consideración la mirada y la experiencia de la otra persona, que posibilita establecer unas relaciones menos jerarquizadas y más horizontales entre educadoras y público, favoreciendo las interacciones críticas entre todos los saberes que se ponen en juego en el acto educativo.

Sin embargo no es todo tan fácil e inmediato, porque la negociación en las posiciones de poder entre educadora-públicos o usuarios también genera conflictos. A este respecto, pedagogas feministas

posestructuralistas, como Jennifer Gore (1996), han señalado algunos problemas que tienen las teorías y propuestas de los gurús de la pedagogía crítica, como Gramsci, Giroux o McLaren, a propósito de la relación entre educadores y aprendices. Basándose en el análisis de estas pedagogías, Carla Padró, siguiendo a Gore, se pregunta hasta qué punto se pueden forzar las prácticas dialógicas con el alumnado “sin caer en el autoritarismo que se critica” (2011, p. 110). La autora señala también que los autores de la pedagogía crítica son criticados por no atender a lo contingente de las prácticas educativas concretas, de modo que “no se pueden examinar las paradojas y contradicciones que también existen detrás de nociones como cooperativo, dialógico”

(Padró, 2011, p. 110).

Un ejemplo de los conflictos o paradojas que pueden aparecer al propiciar prácticas educativas más horizontales es el que tuvo lugar en una de las actividades de las educadoras de Artaziak, en su propuesta de trabajo con los grupos de mujeres del barrio de Egía, próximo a Tabakalera:

<<Ana: ...sí que es verdad que concretamente estamos trabajando, estamos intentando trabajar con un grupo de mujeres del barrio [...] ahí por ejemplo nos interesaba específicamente poder comenzar a trabajar como esa línea de feminismos. Ellas no manejan ese término, pero nos interesa también cómo lo comprenden o dónde se sitúan.>>

(Artaziak, min. 34:19)

En esta situación las educadoras se encontraron con la dificultad de negociar sobre posiciones de jerarquía cognitiva que emergen paradójicamente de la creación de un entorno de horizontalidad, reconocimiento y empoderamiento de las mujeres participantes:

<<Ana: ... Y curiosamente, y eso me parece interesante, las relaciones más jerárquicas, están surgiendo con ellas, ¿no?. O sea, como lo más conflictivo [...] ¿cómo decir?. En lugar de interesarse por procesos de todos igual [...] ellas dicen “que venga no sé quién historiador y nos dé una clase”. O sea, que reproduciendo todo el rato esos estereotipos.

Andrea: Parece que ese ejercicio de, no sé si empoderamiento, o ese ejercicio de reconocimiento de ellas mismas se basa un poco en eso, ¿no?

Ana: Ahora yo estoy arriba...

Andrea: En donde yo diga, o que tú me tengas en cuenta o que esto vaya aquí o... y eso encima es como un momento difícil, porque ¿hasta qué punto puedes mediar en eso?

Ana: En esos términos, esa negociación de cómo trabajar juntas es la clave.

Andrea: Sí, y es complicada.>>

(Artaziak, min. 35:24)

Puede que las causas de esta contradicción tengan que ver con que se parte de ideas diferentes sobre lo que significa “educación” para las educadoras y para las mujeres participantes. Igualmente las expectativas de unas y otras para esa acción educativa no son las mismas. Unas buscan ensayar una metodología horizontal de aprendizaje en el grupo mientras las participantes buscan la intervención de un experto que les ofrezca información especializada, produciéndose un choque inesperado al plantear una propuesta de este tipo.

EL CUIDADO, UN ASPECTO RECUPERADO DE LA TRADICIONAL CULTURA FEMENINA

Según Dana Carlisle Klechka (2006)⁷¹, el cuidado del otro, tradicionalmente asignado a las mujeres, se trasladó a la educación a través de la incorporación laboral de las maestras y profesoras, y de ahí pasó a las educadoras de museos. Siguiendo esta misma correlación en las prácticas profesionales, las educadoras han llevado a su trabajo, incluso involuntariamente, lo que socialmente se ha considerado como su condición “natural” de cuidadoras, colaborado con ello a la feminización de la profesión de educadora de museos.

Un rasgo interesante respecto a la idea del cuidado es que, en sus reflexiones sobre su manera de “hacer”, de desarrollar las actividades educativas, las educadoras entrevistadas vinculaban el respeto o el cuidado al feminismo, volviendo a nombrarlo como fuente fundamental para la definición de su forma de trabajar. No es extraña esta posición, ya que en este sentido podrían estar compartiendo una visión más general, según la cual la reivindicación del cuidado es una aportación que hace el feminismo a las relaciones humanas.

Por eso, en respuesta a mi pregunta sobre cuál era la presencia y la importancia de las perspectivas feministas o perspectivas de género en el nuevo proyecto educativo de Tabakalera que dirigen junto a Transductores, las educadoras de Artaziak me respondían:

<<Ana: ...de nuevo de manera transversal, pero bueno, un poco centrandolo, [...] entendiéndolo dentro de incluir otras voces.
Andrea: ...y de cuidar, del cuidado, también es fundamental.
Ana: Sí, políticas del cuidado, de maneras de relación... un poco de recuperar esos saberes que vienen un poco del feminismo o de esa trayectoria y ...manejarlos en la manera de entender la mediación.>>

(Artaziak, min. 34:19)

Las educadoras con quienes he hablado, por tanto, lejos de desmarcarse de esta atribución del cuidado a las mujeres, lo reivindicaban como parte integral de su metodología de trabajo. No tanto porque aceptasen la naturalización del rol de cuidadoras como una cualidad femenina, sino porque lo consideraban una condición necesaria para el desarrollo del aprendizaje. Para Eva de Colektivof, por ejemplo, esta idea del cuidado se concreta en la creación de espacios de seguridad para los y las

⁷¹ Esta autora ha profundizado en el estudio sobre la feminización de la profesión de educadora de museos en Estados Unidos y ha realizado numerosas publicaciones de investigación sobre esta temática desde el año 2000, como puede verse reflejado en la bibliografía de esta investigación.

participantes en sus talleres. Así lo expresaba al relatarme cómo se planteaban la propuesta de un taller sobre diversidad sexual

<<Eva: Entonces yo creo que algo que queríamos proponer en el taller era, por un lado, que fuera un espacio seguro para el alumnado... que eso es algo que le dimos un montón de vueltas.>>

(Colektivof, min. 20:56)

EL CUERPO:

LA IMPLICACIÓN DE CUERPO Y MENTE EN

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y EL TRABAJO CON LAS EMOCIONES

En la mayoría de las conversaciones que he mantenido con las educadoras éstas hablan de que en sus prácticas aparece el cuerpo y su carga simbólica como una cuestión ligada a su mirada feminista. No en vano, el cuerpo, entendido como “campo de batalla” como lo enunció la artista Barbara Kruger en 1989, ha sido con frecuencia un lugar de encuentro para la producción del discurso artístico contemporáneo feminista que reflexiona sobre las relaciones de poder y el ejercicio de la política en lo público y lo privado. Asimismo desde las pedagogías feministas y *queer* el cuerpo normativizado ha sido abordado como el espacio donde se materializan mecanismos de control y regulación de las identidades de género y sexuales (Gore, 2000), recuperando su rol central para la subversión de esas normas (Vidiella, 2009). De tal modo que el cuerpo se convierte en un elemento central en las actividades artísticas y educativas cuando se trata de trabajar desde una perspectiva de género.

Ésta atención que dedican las educadoras a lo corporal no es una mera cuestión intuitiva. Como he comentado en el capítulo anterior, muchas de ellas citan entre sus fuentes a teóricas y artistas feministas que analizan y reflexionan sobre los significados del cuerpo en la teoría feminista. Además, es interesante observar que la presencia del cuerpo en las prácticas mediadoras de las educadoras entrevistadas puede acontecer de más de una manera.

Una de las educadoras de Colektivof, por ejemplo, relacionaba el trabajo con el cuerpo con una forma inmediata de incorporar la reflexión sobre el género, vinculada con el feminismo:

<<Yera: Yo creo que en el trabajo que el Centro [CA2M] se plantea con el cuerpo, el género y el sexo, están necesariamente presente en todos los talleres. O sea, lo que te decimos, cuando hacemos pues por ejemplo los talleres, que los lleva más nuestra compi Vito, pero que nosotras también colaboramos, los del “aquí y ahora” que son de *performance*... claro, la forma en que tú estás trabajando con el cuerpo, pues, por ser feminista, lo estamos trabajando de una manera que es desde el feminismo.>>

(Colektivof, min. 18:12)

Para otras educadoras, el trabajo con el cuerpo es necesario porque entienden la educación como experiencia. Aurora, del colectivo Medusa Mediación, señalaba que, en su opinión, el aprendizaje se produce cuando se *da una vivencia*:

<<Aurora: ... yo creo, por ejemplo, que también se nota que hemos apostado por el género en que nuestro trabajo siempre se ha planteado muy emocional. Siempre la educación entendida como que no es siempre impartir unos conocimientos ni mucho menos. Sino que es toda una experiencia, una vivencia y que tiene que incluir, eh, lo intelectual, lo físico-corporal, trabajamos muchísimo con el cuerpo y la emoción. No olvidemos nunca la emoción.>>

(Medusa Mediación, min. 32:55)

Esta educadora añade, a la importancia de la experiencia, el valor de las emociones en el aprendizaje, ya que éstas forman parte de los procesos de construcción identitaria (Boler, 1998; López González, 2016).

La risa como estrategia para dar paso a otro tipo de relaciones es uno de los puntos de partida que las educadoras de Colektivof utilizan en sus talleres. Según me contaban, provocan la curiosidad, la sonrisa y el desconcierto al utilizar elementos como barbas y bigotes postizos:

<<Yera: ...tú llegas allí, con las barbas, con ... y todo eso, claro, el taller yo creo que también con lo que juega es con la risa, porque claro...
Eva: es una herramienta...
Yera: ...al final es un elemento ridículo que te pongas un bigote súper postizo. Pero claro, ves que acabo molestando, porque no entienden que si es postizo “¡joer! que te lo quites ya”...>>

(Colektivof, min. 27.03)

Las educadoras de Les Salonnieres, de acuerdo con su forma de entender la perspectiva de género en su práctica artístico-educativa desde lo emocional, dan una gran importancia a lo lúdico, el juego y el buen humor. Así me lo explicaban hablando de cómo ponen en práctica sus propuestas educativas:

<<Ester: ...si lo haces desde el otro lugar, es más fácil que el mensaje llegue. Tu cuando juegas o cuando... si, cuando juegas...
Meritxell: Te estás permitiendo experimentar de otra manera.
Ester: Esta parte de juzgar, de sentirte como el centro... queda apartada, entonces se abre una puerta donde a partir de aquí se puede hacer. [...] Es como, queremos que esto se sepa, pero queremos que sea bien recibido. Y entonces utilizamos estas prácticas, pero porque también salen mucho de nosotras. Pero también es que es real, cuando lo haces desde aquí.
Meritxell: Nos interesa que entre desde la experiencia, desde la vivencia y desde las relaciones.>>

(Les Salonnieres, min. 55:33)

Asimismo, como puntualizaba Ester, este carácter lúdico de su prácticas no desmerece su dimensión crítica:

<<Ester: ...Porque partimos de la idea de jugar, una parte lúdica muy grande, donde desde aquí sí que se pueda tener una crítica ¿no?. Pero desde lo lúdico, desde pasarlo bien, revisarlo pero jugando, y... como otra mirada...>>

(Les Salonnieres, min. 33:43)

En una línea similar, las educadoras de Artaziak están interesadas en la introducción del cuerpo en sus actividades formativas para romper con la tradicional dicotomía “cuerpo-mente”, tan presente en los ámbitos educativos formales y no formales. Como comentaba Ana:

<<Ana: ...luego también es verdad que... el cuerpo está presente de diferentes maneras, ¿no?. O sea, como acercamiento a esas producciones más escénicas, corporales, performativas... pero también como herramienta para aprender dentro de la relación con las artes visuales.>>

(Artaziak, min. 11:03)

Así, justifican la importancia del cuerpo en sus actividades educativas aludiendo a Howard Gardner (1983), quien preocupado precisamente por la descarada tendencia de la educación formal hacia el razonamiento lógico matemático o el desarrollo de la lectoescritura, califica como inteligencias otras formas de conocimiento e interacción con la realidad en la que intervienen otras dimensiones y capacidades humanas, muchas de ellas relacionadas con el actuar del cuerpo y las emociones. Ellas lo expresaban así en la conversación:

<<Ana: ...cuando hablábamos de nuestras estrategias, herramientas, metodologías... estamos continuamente hablado pues de Howard Gardner ¿no? que es como el... como hablar de que hay diferentes inteligencias... la corporal-cinética [...] también la idea de intentar eh... superar la separación “pensamiento-cuerpo” y pensar que pensamos con el cuerpo, somos cuerpo que piensa... es todo el rato... O sea, no hay separación. Es como poner atención en qué sucede con los tiempos, en cualquier proceso de aprendizaje.>>

(Artaziak, min. 12:28)

La importancia especial que las educadoras del colectivo Artaziak otorgan la relación “cuerpo-pensamiento”, ligada a su formación e intereses personales, se refleja en diversas propuestas que ellas agrupan bajo el título *Cuerpos Transversales*, como indican en su página web:

“Proyectos que tienen el cuerpo como herramienta de aprendizaje. Trabajamos desde lenguajes vinculados a las artes vivas (danza

contemporánea, *performance*...) como medio de conocimiento y transformación social y personal.

Entendemos que todo aprendizaje incluye a los cuerpos, es por esto, que el objetivo de esta línea es reflexionar en torno a los usos, concepciones y representaciones de los mismos.⁷²»

Algunas actividades en esta línea las desarrollan en entornos museísticos como el Museo de San Telmo o el Bellas Artes de Bilbao. En estas actividades se generan aprendizajes que tienen al cuerpo como principal herramienta, como comentaba Ana:

<<Ana: Por ejemplo, en San Telmo, un museo de aquí, incluso un poco más etnográfico, estamos preparando un proyecto de talleres para familias en los que el cuerpo es el protagonista para experimentar, un poco lúdico y así...>>

(Artaziak, min. 54:08)

En este sentido, las educadoras de Artaziak toman el cuerpo como herramienta, como vehículo de acción y significación:

<<Andrea: ...pues vamos a ver cómo el cuerpo puede ser también... de la misma manera que usamos un pincel ¿no?, y además con toda esa carga de significación que conlleva, y todas sus posibilidades....>>

(Artaziak, min. 10:16)

El cuerpo físico entra en juego, también, como lugar para la experimentación en los talleres *Pintarse las uñas* (2013) o *Andar con tacones* (2014), promovidos por las educadoras de Colektivof y llevados a cabo en el CA2M:

<<Yera: ...yo creo que todo el rato juegan con la cosa ésta de “a éstas se les ha ido la cabeza”.

Eva: Sí.

Yera: O con el gesto éste de empezar el taller de simplemente que se pinten las uñas. Eso ya genera unas resistencias. Pero luego se las pintan y luego quieren dejárselas pintadas todo el rato...

Eva: ... y que sus amigos entren y se las pinten también.

[...]

Yera: El macarra, que es el más macarra, está en el patio con las uñas pintadas>>

(Colektivof, min. 27:54)

⁷² Véase mayor información en la web oficial de Artaziak, <http://artaziak.com/filter/CUERPOS-TRANSVERSALES/akzioak> (Consultado el 20/02/2017)

De este modo, el énfasis en la dimensión física y experiencial del cuerpo, puede llevar en ciertos casos a que sea concebido como insólito provisor de recursos y materiales con los que desarrollar las acciones. Es el caso que proponían las educadoras del colectivo Medusa:

<<Aurora: ...las limitaciones eran las que nos poníamos nosotros muchas veces. Por ejemplo, tuvimos un debate: en una de las actividades que hacíamos era generar un cuerpo a partir de los cuerpos que teníamos. Entonces era como hacer un collage, ¿no? con diferentes materiales y yo proponía utilizar cosas del cuerpo. Pelos, moco, semen, sangre... estos me decían que era abyecto.>>

(Medusa Mediación, min. 1:23:16)

El cuerpo, es también lugar donde quedan inscritas las vicisitudes políticas, sociales y culturales. Así lo señalaban las educadoras de Artaziak, por ejemplo, cuando hablaban del cuerpo como lugar *“atravesado por desigualdades”* y espacio desde donde *“se subviertan esas relaciones de poder”*:

<<Ana: Por ejemplo, sí, sí que hay una serie de proyectos que es como el objetivo y la manera, no sé cómo explicarlo. Por ejemplo hay varios proyectos que hemos realizado, en relación con la casa de las mujeres de Donosti, otros servicios de igualdad de ciertos ayuntamientos, que ha sido como la... aquí se ponen en marcha escuelas de empoderamiento en diferentes pueblos y tal, entonces a partir de ahí se ofrecen como talleres, espacios de prácticas... y en muchos sitios hemos trabajado pues temas de movimiento, *performance*, cuerpo en relación al empoderamiento. Entonces allí era específicamente un trabajo que era sólo con mujeres y trabajando continuamente... teniendo el cuerpo como un lugar atravesado por... como que contiene esas desigualdades ¿no?. Y que también puede ser de alguna manera el lugar de dónde se transformen y se subviertan esas relaciones de poder. Entonces todo el rato pensar el cuerpo como una construcción cultural, llevábamos referentes o prácticas artísticas que nos interesaban, como *performances* de artistas feministas...>>

(Artaziak, min. 15:00)

En esta misma línea de concebir el cuerpo como repositorio de las relaciones de poder, las educadoras de Colektivof lo describían como archivo político y cultural:

<<Yera: Yo creo que hay... sí que hay una voluntad del departamento [educativo del CA2M] de que eso está presente. Como te decíamos, en la propia forma de entender el cuerpo ya como un archivo político, cultural, que ahí ya estás trabajando con el cuerpo de cierta manera y estás cuestionando ciertas cosas. Luego, claro, en las exposiciones, lo que comenta Eva. Hay algunas que facilitan más eso y en otras en las que tienes que tirar más de...>>

(Colektivof, min. 34:08)

Todos estos comentarios nos muestran que la importancia de involucrar al cuerpo en el proceso de aprendizaje no es meramente una estrategia, sino que es una forma de entender la pedagogía. Desde la perspectiva de estas educadoras, incorporar al juego de la mediación el cuerpo no consistiría sólo en utilizarlo para realizar alguna acción concreta. Se trataría, más bien, de usarlo para propiciar la emergencia de otras dinámicas de relación pedagógica con los participantes en las acciones, que conduzcan hacia nuevas relaciones entre lo intelectual y lo físico.

ESTRATEGIAS QUE ABREN LOS LÍMITES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA TRADICIONAL EN MUSEOS

Entender que la perspectiva de género es algo que afecta sobre todo a las formas de hacer, se pone de relieve también en la actitud que las educadoras entrevistadas adoptan respecto a las formas tradicionales de la educación en museos de arte. Aunque no sea algo exclusivo de la perspectiva de género, la peculiar manera en la que el feminismo ha observado las relaciones del arte con la cultura visual o el papel de la mujer en el desarrollo de nuevas formas de representación y expresión artística también tienen cabida en la manera en la que estas educadoras se plantean su actividad. En las conversaciones que hemos mantenido he podido apreciar su interés por abrir los límites de la educación tradicional de los museos de arte para incorporar a su acción educativa, mediante una perspectiva de género, la oportunidad que ofrecen el establecimiento de relaciones críticas del arte con la cultura visual o las nuevas formas de creación, como la *performance*.

LA CULTURA VISUAL INTERACCIONA CON LOS CONTENIDOS DEL MUSEO

En las entrevistas ellas me relataban que incluyen las imágenes de la cultura visual que nos rodea en el día a día, abriendo un diálogo con las imágenes del arte presentes en los museos y centros de arte, generando una interrelación entre dos ámbitos que las académicas separamos para poder estudiarlos, pero que en realidad forman parte de un mismo conglomerado de información visual. No hay más que observar cómo imágenes de todo tipo se reciclan, se reapropian, se intervienen y se filtran en las manifestaciones del arte contemporáneo, el cual las re-contextualiza e inserta en nuevos discurso, dando pie a nuevas interpretaciones.

No obstante, el campo de la cultura visual, como sistema de pensamiento y como territorio que engloba las imágenes, los imaginarios, entre las que se encuentra el arte, ha sido abordado críticamente desde perspectivas feministas.

Los estudios de la visualidad, en concreto los que han analizado los problemas de la mirada androcéntrica en la alta y baja cultura (Lynda Nead, 1992; Teresa de Lauretis, 1987), han abordado ampliamente temas propios de los estudios de la cultura visual, como el de la cultura cinematográfica hegemónica (Laura Mulvey, 1976; Annette Kuhn, 1991; Jackie Stacey, 1993; Giulia Colaizzi, 1985), la publicidad y los *media*, poniendo de relieve que en muchos casos han servido como formas de perpetuación del orden económico y social heteropatriarcal. Esta peculiar mirada sobre la cultura visual también he podido encontrarla en los relatos que algunas educadoras me transmitían sobre la manera de enfocar sus acciones desde una perspectiva de género.

Algunas educadoras me mostraban su interés por abordar la cultura visual desde una perspectiva de género dentro de las acciones educativas que llevan a cabo en los museos. Según me explicaba Rafa, de Medusa Mediación, en su colectivo les parece

interesante partir de imágenes cercanas a la cultura visual de niños, niñas y jóvenes, porque propician preguntas y reflexiones sobre las construcciones de género a través de lo visual:

<<Rafa: Nosotros hemos trabajado mucho con la cultura visual como ese constructor de significados, ¿no?, que construye todo un imaginario que reconocemos, asumimos y repetimos, ¿no?, esta es un poco la idea. Nosotros desde Medusa Mediación, bueno preguntabas al principio cómo noto yo el tema de ¿género?. Pues nosotros trabajamos mucho a partir de un nuevo imaginario.>>

(Medusa Mediación, min. 31:30)

Esta posición frente a la cultura visual, desde una perspectiva de género se ve, por ejemplo, en las guías didácticas *Volteando*, *Santi y Noa te enseñan el museo* (2013) y *Acércate* (2013) editadas por el mismo colectivo Medusa Mediación:

“Si nuestro propósito era repensar los discursos legitimados en la sociedad a lo largo de la historia, ¿tenía sentido analizar la representación de hombres y mujeres y la relación entre ambos en el pasado y no mirar cómo se presentan en la actualidad?. Entonces, ¿cómo establecer comparaciones? ¿cómo buscar continuidades, rupturas, cambios, fisuras?. Y, si mirábamos sólo las obras expuestas en los museos, ¿acaso no estaríamos obviando una parte del repertorio visual que constituye nuestra realidad?. Estas son las cuestiones que nos llevan a aproximarnos al arte entendido como parte de la cultura visual.”

(Medusa Mediación, 2014, P. 19)

Además, la atención o consideración del “otro”, “otra”, que he presentado anteriormente, también tiene cabida en esta forma de incorporar los imaginarios visuales de los participantes. En ese sentido, las educadoras del colectivo Medusa, ponen como ejemplo de esta manera de hacer, su publicación *¿Quién da la vuelta a la tortilla? Hombres, mujeres, género y roles en las colecciones de tres museos provinciales* (2014); una publicación en la que reflexionan sobre la experiencia y proceso del proyecto y que pone el acento precisamente en esta voluntad de hacer un “uso horizontal de las imágenes para el aprendizaje”. (p. 19)

APERTURA A OTRAS FORMAS DE ARTE: PERFORMANCE COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA

Adoptar una perspectiva de género en las acciones formativas de los museos conlleva necesariamente romper y abrir las formas tradicionales de hacer educación artística que se han dado en estas instituciones. Al igual que las educadoras entrevistadas me han mostrado cómo propician vínculos entre el arte y la cultura visual, también me han relatado, o he visto en los materiales que generan, de qué manera buscan generar otro tipo de situaciones de mediación, usando formas propias del arte contemporáneo y, más concretamente, de la *performance*.

Tiene mucho que ver con este interés por la *performance*, el que sea una modalidad artística ligada a reflexiones en torno al género desde sus inicios, tanto en el contexto nacional (Aliaga y Mayayo, 2013, Garbayo, 2016) como en el internacional (Knaup y Stammer, 2014). Maite Garbayo (2016) en su recorrido por las incipientes manifestaciones artísticas performáticas producidas en España desde finales de la dictadura franquista, lo expresa así:

“[...] teniendo en cuenta la discriminación a la que hacían frente las mujeres en aquella época, por un lado, y las cuestiones que convoca la aparición de sus cuerpos (presencia, apropiación del espacio público, cuestionamiento de los estereotipos de género...) [...] desde una perspectiva actual, ocurre que distintas obras y acciones, pueden y además deben ser leídas como feministas”

(Garbayo, 2016, pp. 26-27)

La misma relación de complementariedad ocurre entre los Estudios de *Performance* y los Estudios feministas, como indica Vidiella (2009):

“La crítica de la *performance* feminista ha sido fundamental en la contribución al debate y crecimiento de la práctica de la *performance* y de las teorías sobre la constitución de la subjetividad. La recuperación del panorama artístico de los años 60 y 70 desde esta mirada, ha puesto de relieve no sólo la recuperación del papel de las mujeres artistas en un momento en el que su presencia pública era todavía muy minoritaria en las instituciones de arte (escuelas, galerías, museos, crítica, historiografía, etc.), sino también por sus aportaciones significativas en la experimentación de otro tipo de prácticas artísticas, en las que las acciones performáticas tuvieron un papel clave en la reivindicación de las políticas del cuerpo.”

(Vidiella, 2009, P. 115)

A este respecto, y en coherencia con la tendencia general a trabajar con el cuerpo y no sólo con la mente de la que ya he hablado, hay un acuerdo casi general en que la utilización de estrategias didácticas performativas ofrece muchas oportunidades de vivenciar e (in)corporar conocimiento.

A través de las entrevistas realizadas y los materiales analizados, las educadoras me han mostrado cuáles serían las características que hacen de la *performance* una herramienta educativa interesante para el desarrollo de sus acciones formativas:

- Propicia la subversión del cuerpo no normativo
- Ofrece una forma de entender el lenguaje y el género como realidades que se construyen y reconstruyen en unos marcos normativos preestablecidos; que ilustran, reproducen y generan realidad
- Abre oportunidades para crear y vivir ficciones
- Permite poder ocupar temporalmente otras identidades
- Posibilita conectar cuerpo y mente en los procesos de enseñanza-aprendizaje

En este sentido, sus prácticas se alinean con las “pedagogías de contacto” que enuncia Judith Vidiella (2009), y que “ven en la *performance* un componente reproductivo-normativo y a la vez un potencial reflexivo, para deconstruir las representaciones y prácticas hegemónicas.” (P. 110).

Todos los colectivos entrevistados me han ofrecido evidencias de acciones en las que han puesto en juego estos valores formativos de la *performance*. Es el caso, por ejemplo, de los talleres dirigidos a grupos de jóvenes y llevados a cabo por el colectivo de artistas y educadoras de Colektivof, anteriormente presentados; una propuesta de mediación en la que la *performance* ha posibilitado generar un espacio de acción donde se cuestionan y descomponen las categorías hombre/mujer.

Estas educadoras entienden que el hecho de hacer pequeños gestos performáticos como preguntar a los participantes: “¿Qué pasaría si probamos todos a pintarnos las uñas un día en clase? ¿Y si las chicas nos pusiésemos bigotes postizos para salir al recreo?”, generan un estado de excepción “que nos permita pensar el género desde otro punto de vista y visibilizar su forma de afectarnos”⁷³, cuestionando de este modo los espacios de poder y la heteronormatividad.

En las acciones desarrolladas por el colectivo Bitartean, he encontrado otro ejemplo interesante de intervención sobre el cuerpo para vehicular procesos de construcción y deconstrucción del género. En este caso el relato lo hace Lander Calvelhe, especialista en estudios de género y diversidad afectivo-sexual, quien introduce esta estrategia en el contexto del proyecto VACA, llevado a cabo por las educadoras de Bitartean:

“Junto a las amigas de Bitartean decidimos que la sesión tuviera formato de consultorio sentimental que se realizaría “in situ”. La idea era crear un espacio para compartir e introducir algunos elementos, llamémosles performáticos, que yo venía explorando desde hacía algún tiempo: mis tacones de ante, una blusa de encaje beige, un pintalabios rojo pasión y unas gotitas del perfume de mi difunta abuela [...] en tanto que “marisabidilla”, intenté responder a sus preguntas en lo que terminó siendo una sentida terapia grupal, aunque fuera yo quien más hablase.”

(Calvelhe, 2015, P. 103,)

APLICAN PERSPECTIVA DE GÉNERO A TRAVÉS DE ACCIONES ESPECÍFICAS, PROPIAS DE LA CUESTIÓN DE GÉNERO.

Hasta aquí las maneras de entender la introducción de la perspectiva de género como algo que sucede en el plano del cambio metodológico. Sin embargo, junto a éstas, he podido detectar en las entrevistas que las educadoras también ponían el énfasis en acciones, por un lado y en contenidos, por otro, que podríamos considerar más claramente específicos de dicha perspectiva.

Pero por lo general, las educadoras hablaban de una forma más explícita de realizar acciones educativas con perspectiva de género cuando los públicos a los que se dirigen,

⁷³ Programa educativo del CA2M, Móstoles, 2012/13. Recuperado de <http://ca2m.org/es/educacion-historico/item/995-pintarse-las-unas> (Consultado el 19/05/2017)

los textos que usan para fundamentar sus propuestas, los contenidos o los objetivos están relacionados directamente con las mujeres o con el género.

Así, este enfoque específico al que me refiero adquiere tres formas:

1. Uso de referentes de la literatura feminista (aunque no sean evidentes)
2. Incorporación de públicos: El trabajo con mujeres y adolescentes
3. Temáticas específicamente ligadas a cuestiones de género (contenidos)

EL USO DE REFERENTES TEÓRICOS FEMINISTAS, AUNQUE NO SE VISIBILICEN

Algunas educadoras, como las de Colektivof, me explicaban que tienen en cuenta una perspectiva de género cuando los textos que se trabajan están escritos por pensadoras feministas. Es decir, cuando utilizan referentes teóricos feministas o autoras mujeres para el diseño de actividades, aunque no aborden las desigualdades por causas de género, ni roles, etc. Yera me decía:

<<Yera: ...entonces claro, pues ahí pasa por cosas como mucho menos explícitas que van desde que a lo mejor tu elijas leer un texto que sea, pues, de una escritora feminista. Aunque yo cuando lo lea no nombre en ningún momento que he elegido ese texto porque es una escritora feminista.>>

(Colektivof, min. 37:46)

Esto es algo que se manifiesta en acciones como la elección de materiales más allá de si se tratan o no ciertos temas directamente relacionados con el género, como comentaba Eva, de Colektivof:

<<Eva: ... lo hemos integrado cada vez que hacíamos cualquier cosa, quiero decir, que hay unos talleres que son específicamente dedicados a género... es el tema principal. Pero es que aunque estemos dando otros, que por ejemplo hacemos *performance*, o talleres de otro tipo.>>

(Colektivof, min. 6:12)

EL ENFOQUE DE ACTIVIDADES HACIA LA VISIBILIZACIÓN DE PÚBLICOS HABITUALMENTE NO PRESENTES EN EL MUSEO. EL TRABAJO CON MUJERES Y ADOLESCENTES

En las entrevistas he encontrado quienes han coincidido en señalar que adoptar una perspectiva de género conlleva trabajar con grupos de mujeres específicamente.

No obstante, en ocasiones han aparecido algunas contradicciones y también dudas al respecto que, desde mi punto de vista, reflejan una falta de reflexión previa por parte de algunas educadoras sobre la forma de aplicar la perspectiva de género en su trabajo y un ir pensando las respuestas “sobre la marcha”.

Esto ocurrió durante la conversación con Betisa y Nerea, del colectivo Bitartean. Al principio, al yo preguntarles, las educadoras dudaban sobre si habían realizado proyectos con perspectiva de género. Luego justificaban la introducción de una perspectiva de género en un enfoque metodológico feminista en sus acciones educativas. Sin embargo, conforme iba avanzando la conversación y de forma paralela, reconocían que esta mirada se materializaba cuando el público a los que dirigían las acciones eran mujeres.

De acuerdo con esta segunda explicación, las educadoras de Bitartean me comentaban dos proyectos que diseñaron pero que finalmente no se realizaron por falta de presupuesto. Uno de ellos estaba enfocado a crear escuelas de empoderamiento para diversos ayuntamientos de localidades navarras. El otro tenía el objetivo de trabajar la noción de patrimonio inmaterial en Navarra y más adelante trasladarlo al contexto de los campamentos de refugiados saharauis, donde la mayoría de habitantes son mujeres y son ellas las que transmiten las tradiciones y cultura de su pueblo de forma oral:

<<Betisa: [...] no hemos hecho ningún proyecto ni siquiera para público... para mujeres, ni siquiera específico para eso.>>

(Betisa, 6:00)

<<Nerea: ¡No! ¡Cierto! Si que lo intentamos, ahora me he acordado. [...]
Nerea: Y sí que es cierto que intentamos hacer un taller de arte para mujeres...
Betisa: ¡Ah! ¡y el del Sáhara! ¡ostras! ahora me acuerdo. Qué cabeza tenemos...
Nerea: Entonces van dos.>>

(Nerea y Betisa, 7:10)

Las dudas de las educadoras de Bitartean podrían tener también su explicación en el cuestionamiento generalizado entre los diferentes colectivos entrevistados sobre el tipo de públicos que pueden participar en sus propuestas. Es decir, cuando reflexionan desde una perspectiva de género sobre el carácter inclusivo o excluyente del espacio del museo⁷⁴.

Sobre esto, Aurora (Medusa Mediación), hablando sobre la hostilidad que puede llegar a suscitar el espacio grandioso del MUBAM, me comentaba la gran distancia que observa entre el museo y algunos colectivos de mujeres como las amas de casa. Algo que tanto ella como el resto de compañeras comprobaron al llevar a cabo los talleres del proyecto *¿Quién da la vuelta a la tortilla?*:

<<Aurora: El espacio ya es algo. Ya te está dando información...
Entonces el espacio del museo no es inclusivo y en género tampoco. Es decir, la prueba la tienes, ¿cuántas amas de casa vinieron al taller? Cero. [...]

⁷⁴ Es una forma de posicionarse en lo que Mörsch (2011) señala como la contradicción insuperable en la que se mueven los museos. Esto es, decantarse entre la endogamia, el elitismo y la exclusión o incluir, de un modo que la autora alemana califica de paternalista, a colectivos que habitualmente no son usuarios de este tipo de instituciones (Mörsch, 2011)

Nos pusimos en contacto con todos los centros de la mujer de toda Murcia, ¿eh?. Con todos. Asociaciones de amas de casa... ¡todos!. No estuvieron, no vino ninguna. ¡Agüita! que no haya ninguna ama de casa que no le interese el arte. No me lo creo.

(Medusa Mediación, min. 17:14)

Haciendo alusión a los públicos, también las educadoras de Artaziak se referían a algunos proyectos realizados con mujeres como ejemplos de introducción de perspectiva de género:

<<Ana: ...hay varios proyectos que hemos realizado, en relación con la casa de las mujeres de Donosti, otros servicios de igualdad de ciertos ayuntamientos [...] Entonces allí era específicamente un trabajo que era sólo con mujeres y trabajando continuamente...>>

(Artaziak, min. 14:54)

En otros casos, las propuestas de trabajo, además de abrir el museo a las mujeres que habitualmente no son usuarias del mismo, tratan de que éstas creen un tipo de relación diferente con sus obras. Éste es el caso del proyecto educativo *Desde Cero* del colectivo Artaziak, específicamente destinado a mujeres, sobre la figura del escultor Jorge Oteiza:

<<Ana: Sí. Y ahí planteamos un proceso-taller-proyecto, que estaba dirigido a mujeres y tenía un punto de [...] ya que Oteiza es él como genio-artista, ¿no?...

(...) planteamos, bueno, que fuese un espacio con solo mujeres, para que hubiese otro tipo de relaciones. Queriendo traer como... partes de la filosofía de Oteiza, pero llevarlo a otro terreno para que a nosotras nos sirviese para pensar sobre cómo construimos nuestra identidad, aprendizajes...

Andrea: Las representaciones también...

Ana: Las representaciones de la mujer, etc. Pero ahí también, los debates con las que participaron... era súper interesante, porque ellas habían ido al Museo Oteiza, entonces tenían también otra vez reproduciendo el genio, el artista... también las maneras de cambiar eso>>

(Artaziak, min. 41:40)

INTRODUCCIÓN DE CONTENIDOS PROPIOS DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En general he encontrado en las conversaciones que las educadoras han aludido a los contenidos *de género* como una forma de hacer explícita esta perspectiva. El uso del lenguaje, los temas específicamente tratados con adolescentes, relacionados con la identidad y la sexualidad, y las acciones relacionadas con determinados discursos artísticos y expositivos son las principales cuestiones a las que se han referido las educadoras.

EL USO DEL LENGUAJE COMO LA FORMA MÁS EXPLÍCITA DE PLASMAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Las componentes de Colektivof, por ejemplo, entienden que la perspectiva de género se presenta de manera *más explícita* en sus acciones educativas a través del uso del lenguaje. Este uso puede verse reflejado en la presentación o descripción de las actividades, donde emplean palabras concretas que se refieren a esa mirada, según comentaba Yera:

<<Yera: ...el que sí es específicamente [con perspectiva de género] y donde se nombra, y en la propia presentación del taller está, que es el trabajo con la identidad desde una perspectiva *queer*, o sea, también un trabajo crítico con la identidad, es éste, el de “Andar con tacones [un taller *queer*]”. Que ahí sí que... todo el taller está diseñado para trabajar esto.>>

(Colektivof, min. 18.12)

Asimismo, es visible en el lenguaje que utilizan dentro de la propia dinámica de la actividad en el centro de arte, como apuntaba también Yera:

<<Yera: ... me refiero, claro, a explícito en el lenguaje, en la forma que yo tengo de nombrar que con Teresa Margolles, sí que tú vas a nombrar que el género es un elemento que ella pone o hace visible en toda la investigación que ella lleva a cabo en la violencia en México, por ejemplo.>>

(Colektivof, min. 36.52)

Además, algunas educadoras, como Aurora de Medusa Mediación, destacaban la importancia del lenguaje en otros sentidos. Ella considera que debe ser tenido en cuenta para incluir y visibilizar a las mujeres tanto en su trabajo individual como en su interacción con el colectivo:

<<Aurora: ... en el libro que acabo de escribir de Beniaján [ríe] ... Primera página, estoy escribiendo la “intro” [...] y entonces uso un “nosotros”. ¿Vale? Esto ya me hace tomar posición, ¿vale? por el tema del lenguaje. Ya es que tienes todas las alertas, todas las alarmas encendidas. Pues, resuelvo la historia explicando en una nota que vamos a utilizar el “genérico masculino” siempre que sea inevitable, porque siempre que podamos vamos a utilizar, “las personas”, “el grupo”... palabras sin género. Pero como en algunos momentos vamos a utilizar “nosotros” pues para evitarnos el rollos de “nosotros” barra “as”, “monitor” barra “a”, je je.[...] En el grupo [Medusa Mediación] además aclarando que somos siete hombres y siete mujeres, que es importante el lenguaje, que tenemos que dar visibilidad, porque precisamente si estamos haciendo este proyecto es para tal... O sea, que ya son cosas que digamos que te empapas...>>

(Medusa Mediación, min. 42:01)

*LA PERSPECTIVA DE GÉNERO VISIBLE EN
LAS TEMÁTICAS TRATADAS CON PÚBLICOS ADOLESCENTES:
IDENTIDAD, IMAGEN, HETERONORMATIVIDAD, SEXUALIDAD*

Las educadoras de Medusa Mediación, Bitartean y Artaziak coincidían en reseñar que aplicar una perspectiva de género no es necesariamente escoger *ciertas obras* o *ciertos temas*, sino que se trata más bien de una mirada transversal. Pero las de Colektivof y Les Salonnieres sí que me transmitían su interés específico por abordar ciertos temas. Algunos de ellos tienen que ver concretamente con el acercamiento que hacen desde diferentes talleres a los y las adolescentes y jóvenes, con quienes trabajan sobre todo temas relacionados con la identidad, la imagen, la heteronormatividad y la sexualidad. En sus comentarios es posible percibir que se dirigen a con especial cuidado, a ellos y ellas:

<<Eva: Es que son adolescentes, entonces tu no puedes ir ahí de... [...] con estos hay que llevar más cuidado... no sacar un dedo, estar señalando, que alguien se sienta incómodo... [...]
<<Yera: ...sí que entendíamos que teníamos que sacar todo esto a la luz pero, claro, hacerlo de una forma que fuera respetuosa con este tipo de público en concreto que son los adolescentes, en el periodo de edad en el que están, eh... también cómo están trabajando ellos sus identidades, la adolescencia, el tal...>>

(Colektivof, min. 22.07)

He podido corroborar el interés por este grupo de edad al analizar la documentación sobre los proyectos y materiales educativos de las educadoras. Por ejemplo, en la guía *Acércate* de Medusa Mediación antes mencionada, se señala:

“La adolescencia, el paso de la niñez a la edad adulta, supone uno de los cambios más importantes en nuestra vida no sólo a nivel físico y mental, sino sobre todo social. En efecto, nos incorporamos a una sociedad en la que a veces se valora más ser aceptado y “normal” que conocerse a uno mismo”

(Guía *Acércate*, 2013, p. 16)

Asimismo, según he podido observar en las entrevistas, una de las temáticas que está presente siempre que las educadoras se dirigen a un público adolescente es la imagen personal en relación a la norma:

<<Ester: ...todos, los adolescentes tienen una tendencia a decir que son genuinos, que son únicos, que no están influenciados por nada, ¿no? [...] y en este proyecto se cuestionaba desde el momento cero todo esto. Desde una práctica muy sencilla, ¿no?. Desde unas pequeñas acciones pero que los resultados eran muy, muy inmediatos... sin decirlo, pero... todos los mismos pantalones, las mismas sudaderas, de la misma marca, las mismas zapatillas, bueno, bambas. El pelo largo, o corto, bueno según también la tipología de

escuelas, ¿no?. Si es una escuela privada, pública, semi-concertada, religioso... ¿no?. Como que hay tantos estereotipos que los llevan puestos encima sin reconocerlo...>>

(Les Salonnieres, min. 20:28)

Por su parte, las educadoras de Colektivof se referían a los talleres realizados en CA2M en cuyo título aparece “un taller *queer*” en los que participan alumnos de bachiller. Hablándome sobre estas actividades, ellas me comentaban su interés por partir de la cultura visual producida por los alumnos, que produce y reproduce imágenes llenas de estereotipos de género:

<<Yera: ...como tienen esta cultura visual que es impresionante, es muy fácil que de repente te hagan una foto que es la leche, o un video que está genial, pero es como, “vale, pero vamos a trabajar un poco más: cuál es tu gestualidad en esta foto, eh... en el vídeo, eh... qué estereotipos se están cruzando ahí...” Entonces ésta también es la apuesta del taller. En el taller éste, el tacones, trabajamos básicamente con fotografía para justo desmontar eso, ¿no?. Como un montón de imágenes que estamos todo el rato asumiendo y conforme a las cuales construimos nuestra propia imagen...>>

(Colektivof, min. 23:55)

Desde esta premisa, Les Salonnieres aplican una perspectiva de género abordando en sus propuestas la identidad y su carácter construido dentro del marco de la heteronormatividad:

<<Meritzell: ...por aquel entonces estábamos desarrollando un proyecto sobre la identidad femenina en relación al vello corporal, una investigación sobre las mujeres barbudas [...] planteábamos lo que es tener el pelo corporal, ¿no? y que tu cara puede ser objeto de discusión pública ¿no? y qué pasa cuando experimentas con eso [...]

Ester: ...incluso nos decían “no, es que las mujeres no tienen pelo”

Meritzell: [...] te das cuenta de lo machacados que tenemos todos los estereotipos, y que los adolescentes también flipas de decir, ¿perdona?. Me estás diciendo que qué guarra eres porque...

Ester: ¡tienes pelo!

Meritzell: se te ve... ¡pelo!>>

(Les Salonnieres, min. 17:35)

En la misma línea, las educadoras de Colektivof se interesan por la identidad y la imagen corporal que los y las adolescentes proyectan también desde una perspectiva feminista para explorar con ellos y ellas las nociones de “lo normal” y “lo raro” en relación al género:

<<Yera: ¡Claro! Entonces como tirar y aprovechar eso [...] en la adolescencia, porque por otro lado, tienen como este lado rebelde. Nosotras en los talleres trabajamos muchísimo con el vestuario... y les insistimos en “¿Os habéis mirado? Venga ya, pero si llevas una cresta...” o sea, porque están llevando eso, ¿no? y lo que se trata es de movilizar eso hacia otros ejes que es a donde...

Eva: Que sean conscientes de que todos somos raros, ¿no?.>>

(Colektivof, 22.55)

La diversidad afectivo-sexual es otro tema que surge en las conversaciones a raíz de las acciones dirigidas a jóvenes y adolescentes. Las educadoras de Medusa Mediación lo trabajan en su guía *Acércate* a través de la propuesta de observar imágenes de muy diversa naturaleza, como el Retablo de San Marcelo (principios del s. XIV, Museo de León) donde está representada una familia cristiana numerosísima, con los doce hijos de este santo y Santa Nonia, *El sueño del adolescente*, de Manuel Bujados Fernández, donde aparecen temas considerados tradicionalmente tabú como el deseo o la masturbación, o el proceso de transformación transexual, documentado con fotografías, de Andrej Pejic, nacido en 1991, que actualmente es la célebre cantante alemana Kim Petras.

Las Colektivof inciden, por ejemplo, en el carácter polémico que en ciertos lugares o para ciertos públicos aun en la actualidad pueden tener estos talleres:

<<Yera: ...en el contexto que hay en España con respecto a la educación afectivo- sexual... Sabemos que hay mucha gente que de entrada no nos va a llamar para este taller... Que prefieren llamarte para otro antes que para un taller que pueda ser polémico con las familias, con no sé qué...

Eva: Sí, con los departamentos...>>

(Colektivof, min. 28.52)

Sin embargo, ellas en su caso los desarrollan con normalidad dentro de la programación del CA2M, en concreto desde la creación artística:

<<Yera: ...y cómo hacerlo yo creo que de una forma que no fuera tampoco muy normativa. [...] nosotras no dábamos talleres de sensibilización LGTB, ¿no?. No era eso lo que queríamos hacer, sino incorporar justo el trabajo con la diversidad afectivo-sexual como una parte de trabajo en los talleres, pero también hacerlo digamos desde lo concreto que tiene nuestro trabajo que tiene que ver con la práctica artística.>>

(Colektivof, min. 13.18)

EL TRABAJO CON DISCURSOS ARTÍSTICOS Y EXPOSITIVOS CON MAYOR O MENOR RELACIÓN CON EL GÉNERO

Meritxell y Ester de Les Salonnières me hablaban de uno de los proyectos que estaban diseñando en ese momento, con una propuesta de visitas guiadas⁷⁵ con diferentes perspectivas como la feminista o la anticolonialista como puntos de partida. Aunque, más allá de la perspectiva, el tema del cuerpo modificado por la vestimenta hace referencia a la opresión sufrida principalmente por las mujeres para adaptarse a diferentes modas y cánones estéticos, como comentaban:

<<Ester: en el Museo del Diseño, hemos diseñado las actividades escolares de dos de las colecciones que tienen y una es sobre el cuerpo vestido...

Meritxell: ...es realmente una investigación sobre cómo la indumentaria de cada época ha marcado, de una manera radical, el hecho de deambular por el mundo de la mujer, ¿no?. Desde las cotillas... los corsés, que provocaban enfermedades, tal y cual... bueno, toda la evolución hasta la actualidad...

Ester: Y, ahí, sí que tenemos pues un abanico para poder meternos de cabeza en temas que se replanteen cómo el cuerpo, tanto de la mujer como del hombre, sobre todo de la mujer, está manipulado, ¿no?>>

(Les Salonnières, min. 24:03)

Además de seleccionar contenidos las educadoras tienden a buscar las obras que ayudan o les dan más juego para trabajar desde una perspectiva de género. Betisa, de Bitartean, por ejemplo me hablaba de atender a la autoría de las piezas para realizar dicha selección:

<<Betisa: ...recuerdo perfectamente con Djotima, tú [Betisa se refiere a su compañera Nerea] y yo, preparando la VACA del año pasado, no sé qué, no sé cuantos, que íbamos a hacer unas sesiones trabajando a unos artistas en concreto era como “a ver, de los seleccionados, cuántos son mujeres, cuántos son de aquí”...>>

(Bitartean, min. 25:20)

Las educadoras de Colektivof sin embargo, me comentaban a este respecto su experiencia al organizar las visitas guiadas en CA2M en las que se encuentran previamente con obras y discursos de todo tipo. Algunas, según me contaban, les daban pie a introducir su mirada en consonancia con el propio discurso artístico y/o comisarial ligado al género:

<<Yera: ...es verdad que hay otras exposiciones que te lo ponen más fácil porque la propia artista ya tiene integrado eso. Por ejemplo, la última de Teresa Margolles. Ella, [en] todo su trabajo o gran parte, está el género

⁷⁵ En el momento de la entrevista estaban en plena negociación con la institución para intentar que la “visita feminista” saliese adelante, porque la propuesta ya había suscitado algunas resistencias importantes.

como elemento en esos circuitos de la violencia, ¿no?. Que ella trabaja en Ciudad Juárez. Entonces ahí a nos es mucho más sencillo tirar de eso, ¿no?

Eva: O la de Colección 7 que había comisariado Aliaga. O sea, tú tienes una exposición llena de cuerpo por todas partes y lo tienes más fácil.>>

(Colektivof, min. 35:33)

Mientras que otros casos eran denominados por ellas *más complicados* porque la temática en principio no tenía nada que ver con el género:

<<Eva: Con una perspectiva feminista, en una exposición sobre automóviles... que fue como, “mmm, ¡qué bien!... es para nosotras...”

Sofía: Ja ja, ¡fácil!

Eva: Claro, entonces ahí fue diseñar una visita en torno a una cuantas obras e ir tratando temáticas [...] lo pones como puedes. Pero lo introduces, siempre. O siempre que puedes. En unas es más fácil que en otras...>>

(Colektivof, min. 34:08)

Sin embargo las educadoras buscan otras estrategias para incorporar esta perspectiva incluso en estos casos en que las temáticas no están relacionadas con el género:

<<Yera: ... si yo en una obra voy a hablar, o voy a sacar... o una de las preguntas que voy a lanzar es... no lo sé... la noción del “lugar”, pues como feminista, creo que mi pregunta va a contener otras muchas preguntas por cómo yo me posiciono con esa noción de lugar.>>

(Colektivof, min. 36:52)

RECAPITULANDO. CÓMO APLICAN LAS EDUCADORAS LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN SU TRABAJO

SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO ENFOQUE METODOLÓGICO

En las conversaciones con las educadoras he identificado que una de las principales formas que tienen las educadoras de materializar la perspectiva de género es a través de una *forma de hacer* que determina una metodología específica.

En general, todas coinciden en vincular la perspectiva de género con algunos valores fundamentales que definen sus *modos de hacer*. Por ejemplo, se refieren en este sentido al trabajo apoyado en la acción colectiva, el uso de metodologías activas y participativas, el cuestionamiento de la autoridad y las relaciones de poder, los cuidados, la atención a las emociones o la implicación del cuerpo en los procesos creativos y de aprendizaje.

Este enfoque metodológico que ellas emplean se fundamenta en varios aspectos. Por un lado, las educadoras hacen referencia a la aplicación de la perspectiva de género a través de la creación de un espacio de coaprendizaje alineado con una narrativa comunicativa de la educación en museos (Padró, 2005, Arriaga, 2011). Este coaprendizaje lo enfocan como una oportunidad para tomar en consideración la mirada y la experiencia de la otra persona, que además posibilita establecer unas relaciones menos jerarquizadas y más horizontales entre educadoras y público y favorece las interacciones críticas entre todos los saberes que se ponen en juego en el acto educativo.

Además, en la aplicación de la perspectiva de género a través de la metodología, las educadoras buscan establecer un espacio de negociación que, reconocen, no está exento de contradicciones y tensiones derivadas de las diferentes posiciones de poder entre educadora-públicos o usuarios.

Por otro lado, las educadoras muestran un especial interés por el cuidado, al que ponen en valor y recuperan de la tradicional cultura femenina. Asimismo, reivindican en este enfoque metodológico la implicación del cuerpo y las emociones, no sólo la mente. Como he podido observar a lo largo de las entrevistas, en sus acciones educativas es fundamental la experiencia emocional y afectiva encarnada (Ahmed, 2004), ya que para ellas el cuerpo es el lugar donde se concreta la acción educativa. Así plasman su posición política, ya que la atención al cuerpo es una cuestión fundamental en la práctica feminista, por ejemplo cuando es entendido como un lugar atravesado por las desigualdades o como un archivo político, como señalan algunas de ellas.

Además, las educadoras utilizan estrategias que amplían el concepto de educación artística incluyendo el uso horizontal de imágenes provenientes de la cultura visual e incorporando otras formas de arte ligadas al feminismo como la *performance*. Según me comentaban, esta estrategia les permite subvertir el cuerpo normativo, ofrecer oportunidades de entender el lenguaje y el género como construcciones sociales, vivir ficciones, ocupar temporalmente otras identidades y conectar cuerpo y mente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

SOBRE LA APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A TRAVÉS DE ACCIONES ESPECÍFICAS

Junto con el enfoque metodológico que acabo de comentar, cabe destacar que las educadoras también aplican la perspectiva de género a través de acciones específicas propias de la cuestión de género. Como me comentaban, esto se materializa fundamentalmente en el empleo de referentes teóricos feministas o autoras mujeres para el diseño de actividades, la visibilización de públicos específicos, sobre todo grupos de mujeres y adolescentes y la introducción de contenidos propios de la perspectiva de género.

En general, en estas acciones específicas las educadoras atienden a aspectos como el lenguaje inclusivo, con la finalidad de incluir y visibilizar a las mujeres. También aluden a temáticas relacionadas con la identidad, los estereotipos, la heteronormatividad y la sexualidad. Estos temas están presentes a menudo cuando las educadoras se dirigen a un público adolescente, con el que trabajan la imagen personal en relación a la norma. Además, las educadoras mencionan especialmente el trabajo con discursos expositivos y artísticos concretos. Algunos de estos discursos, según me contaban, les dan pie a introducir su mirada en consonancia con el propio proyecto artístico y/o comisarial ligado al género. No en vano, en general las educadoras tienden a buscar las obras que ayudan o les dan más juego para trabajar desde una perspectiva de género. En otros casos, sin embargo, buscan estrategias para incorporar la perspectiva de género y así afrontar temáticas que no tienen nada que ver con el género, en principio.



DEBATE
PROBLEMAS Y POSIBILIDADES PARA EL TRABAJO
DE LAS EDUCADORAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

PROBLEMAS Y POSIBILIDADES PARA EL TRABAJO DE LAS EDUCADORAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

A lo largo de las conversaciones que he mantenido con las educadoras que participan en esta investigación, he observado que todas se ven afectadas por los problemas recurrentes que rodean a la existencia, funcionamiento y la pervivencia de los DEAC y que imposibilitan, en gran medida, el desarrollo de una actividad educativa estable con (y sin) perspectiva de género en los museos y centros de arte. La inexistencia de estos departamentos en muchos museos, la escasa colaboración interdepartamental entre DEAC y resto del museo, la precariedad, la falta de documentación sobre los proyectos educativos y su consideración como “archivos menores” (p. 210) y en general la precariedad del sector son algunos de los más importantes, según indican Sánchez de Serdio y López (2012).

Sin embargo, también me doy cuenta de que desde sus colectivos, las educadoras son capaces de sacar adelante proyectos y acciones GEMA. En este capítulo sobre los problemas y posibilidades para el trabajo de las educadoras desde perspectivas de género en los museos y centros de arte, trataré de reflejar qué aspectos de la educación museística actual dificultan el trabajo de las educadoras para la incorporación de una perspectiva de género en su actividad, cuáles han sido sus experiencias de resistencia ante estas dificultades y qué cambios propondrían para generar un escenario ideal en el cual poder seguir desarrollando sus propuestas educativas críticas y feministas.

QUÉ ASPECTOS DIFICULTAN EL TRABAJO DE LAS EDUCADORAS Y LA INCORPORACIÓN DE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Según he podido constatar a través de las entrevistas, los problemas que afectan a estas educadoras de museos en su carreras están interrelacionados y se concretan principalmente en la falta de arraigo, todavía, de una verdadera cultura pedagógica en los museos y centros de arte. Aunque es algo que cada vez tiene más peso en este tipo de instituciones, necesariamente la falta de esta cultura pedagógica afecta también a la incorporación de acciones de tipo GEMA.

Aunque las educadoras son conscientes de la importancia de la función educativa de los museos, algunas creen que las instituciones no participan de ese convencimiento, como me contaba Aurora, de Medusa Mediación:

<<Aurora: Nosotros estamos convencidos de que la educación es lo más importante del museo pero, por ejemplo, hay gente que todavía no está concienciada a eso. A lo mejor vienen otros que lo importante es sólo conservar, porque cuantos menos visitantes vengan, pues mejor, porque cuantos menos ojos miren el cuadro menos se rompen...>>

(Medusa Mediación, min. 1:36:30)

Andrea, de Artaziak, aludía en este sentido al desconocimiento y desinterés total de los museos por lo propiamente educativo:

<<Andrea: ...lo que pasa es que yo creo que hay una necesidad de responsabilidad por parte de todos los agentes que intervienen en ese proceso, que no existe por falta de interés, de conocimiento, yo hablo de este caso del centro como institución, en torno a la educación, desconocimiento total de la práctica, de referentes, de otras maneras e interés. O sea, desinterés total. >>

(Artaziak, min. 28:28)

A esta carencia se une, consecuentemente, la falta de reconocimiento de la importancia del trabajo educativo y de quienes lo realizan. Así lo señala Eneritz López (2010), quien a pesar de reconocer ciertos avances a nivel de formación y producción teórica, apunta que “a nivel de reconocimiento institucional, prestigio social, remuneración y relevancia en la toma de decisiones, seguimos estando en el mismo punto.” (p. 38). En este sentido, todas las educadoras entrevistadas me han transmitido de forma unánime que tienen esa misma sensación sobre la falta de reconocimiento que sufren. Andrea de Artaziak, por ejemplo, lo expresaba así:

<<Andrea: ...si la labor de educación artística estuviera más reconocida en todos los ámbitos. En el ámbito incluso económico, de reconocimiento, de valor cultural... Eso [...] derivaría en que ésta [se refiere a su compañera Ana] cuando está de vacaciones, no tiene que estar trabajando. O sea, yo creo que es falta de reconocimiento de la labor. Ese sería el resumen>>

(Artaziak, min. 1:04:47)

La falta de una cultura pedagógica y el escaso reconocimiento de la tarea educativa son reflejos de la incertidumbre que ha traído a estas instituciones el cambio de función social y cultural que cumplen en la actualidad. La consecuencia de ello es que con frecuencia nos encontramos ante unas políticas educativas museísticas limitantes y erráticas, que tienen implicaciones tanto a nivel organizativo y funcional como a nivel discursivo y político. Además, algunas investigadoras (López, 2009; Padró y Villanueva, 2014; Trafí, 2012) denuncian que la importancia que adquiere la misión educativa en los discursos de los centros y museos no se corresponde con la realidad y esto se refleja en la gestión que se hace de estos departamentos a nivel organizativo y presupuestario.

El resultado de ello es, como algunas de las educadoras me han explicado, que a menudo se producen contradicciones entre el posicionamiento de los museos y los medios y directrices que ponen en marcha para desarrollar sus propuestas educativas. Por un lado basan su discurso institucional en un enfoque eminentemente educativo, pedagógico, aperturista y por otro, en cambio, infravaloran e invisibilizan a quienes llevan a la práctica la acción educativa.

Aurora, de Medusa Mediación, por ejemplo, coincidía en detectar esa contradicción, ya que, como comentaba aludiendo a su experiencia con los museos participantes en el proyecto *Quien da la vuelta a la tortilla*, por un lado defendían su enfoque educativo

como una línea de actuación fundamental y, por otro, ni siquiera contaban con educadoras en sus centros ya que *ellos en sus museos tienen técnicos de información*, refiriéndose al caso concreto de los museos de Lugo y Bellas Artes de Murcia.

Asimismo otras educadoras han dejado entrever que, en ocasiones, los museos y centros de arte, a la vez que relegan la educación a una posición secundaria, también la instrumentalizan y emplean para justificar en cierto modo la labor social que deben cumplir por definición. Así, Andrea de Artaziak reflexionaba sobre cómo se enfocaba el rol educativo por parte del Centro Cultural Montehermoso en su época de educadora en esta institución:

<< Andrea: ...la propia educación y su deber. Es que ni siquiera se le daba... pues eso, se entiende como algo que a mí me sirve como para validar mi discurso y para que me sigan dejando hacer mi proyecto>>

(Artaziak, min. 21:38)

En este contexto de desajuste entre lo que propone el discurso institucional y lo que se hace en la práctica educativa, cuando las educadoras hacían referencia a su situación laboral, mencionaban la externalización de los servicios educativos como uno de los problemas principales.

Eneritz López (2012), reflexionando con Padró (2006), explica que las educadoras de museos sufren actualmente “una situación de invisibilidad institucional y sumisión” (p. 41) que puede acentuarse con esta práctica tan extendida de la subcontratación de la educación a empresas ajenas, en la que prima una visión consumista de la cultura:

“A veces esta situación puede agravarse en departamentos de educación de museos gestionados por empresas externas que no priman la calidad en el diseño y puesta en marcha de las actividades educativas que proponen. De este modo, los procesos intelectuales, reflexivos, evaluativos o contextualizadores que deberían ser la base de las propuestas educativas pasan a un segundo plano, prevaleciendo procesos regidos por la lógica de la eficiencia y eficacia, donde la educación sirve y seduce a una gran masa de clientes o de consumidores (Padró, 2006).”

(López, 2012, p.41)

En este sentido Andrea de Artaziak confirmaba esta problemática ante mi pregunta sobre qué tipo de relación laboral establecían habitualmente con los museos o centros de arte:

<<Andrea: ¡Qué va! la relación de contrato normalmente entre una institución y una educadora no existe, normalmente, ¡eh!. Un contrato como lo entendemos. O depende de una empresa, de una ETT que presta servicios

y entre ellos los de educación, de la misma manera que puede prestar servicios de seguridad, limpieza o lo que sea...>>

(Artaziak, min. 4:37)

Una observación muy similar hacían las educadoras de Colektivof:

<<Yera: [...] es que luego está, desde la subcontratación... lo que decimos de la propia importancia que se le da al museo, ¿no?. Que cuántos museos ahora mismo, los departamentos, los DEAC, están totalmente subcontratados, y no por que estén subcontratados sino, porque digo, lo llevan empresas de “servicios” que llevan la jardinería, el no sé qué...>>

(Colektivof, min. 54:37)

Al hablar con las educadoras sobre los tipos de relación laboral mantenida con las instituciones donde han trabajado, coincidían en que, generalmente, han quedado fuera de la plantilla de los museos y centros. A mi pregunta sobre si estaban contratadas por el museo o centro de arte para ejercer su labor de educadoras, Andrea, de Artaziak me respondía:

<<Andrea: ¡Qué va! la relación de contrato normalmente entre una institución y una educadora no existe. Normalmente, ¡eh!. Un contrato como lo entendemos [...] tienes que darte de alta en la Seguridad Social, de autónoma...>>

(Artaziak, min. 4:37)

Según observo en las conversaciones, las educadoras trabajan con los museos o centros de arte normalmente en régimen de colaboración desde empresas, asociaciones o como autónomas. Estas identidades jurídicas a menudo son generadas *ad hoc* para poder acceder a puestos de trabajo en los museos como educadoras. En muchos casos han dado un marco formal a los propios colectivos que ya se habían prefigurado anteriormente por otros caminos.

Por ejemplo, algunos colectivos surgen de una forma orgánica, como apuntaba Meritzell de Les Salonières:

<< Meritzell: “...primero nos juntamos porque teníamos ese interés. Luego, de eso pasamos a otra cosa y como que hemos ido creciendo profesionalmente de una manera como casi sin quererlo... Algunas de nosotras hemos estado más implicadas o menos implicadas...”>>

(Les Salonières, min. 12:02)

En otras ocasiones, las educadoras se agruparon más por una necesidad. Las educadoras de Bitartean, por ejemplo, hablaban de ello:

<<Nerea: Bitartean surgió por un... por una necesidad, por un lado, a nivel práctico, porque... bueno, el trabajo en educación siempre es muy precario y entonces bueno, al crear una asociación... nos daba más funcionalidad.>>

(Bitartean, min. 02:17)

Eneritz López (2012) sostiene que las educadoras a menudo se ven obligadas a ser trabajadoras autónomas o a formar empresas o asociaciones para ejercer su profesión. Así establecen una relación de colaboración con la institución y quedan fuera del organigrama.

Las educadoras de Artaziak corroboran este hecho, ya que constituyeron la empresa a raíz de un concurso público para desarrollar la parte educativa de Montehermoso. Asimismo las educadoras de Bitartean formalizaron su colectivo para poder establecer una relación profesional con el Museo Oteiza:

<<Betisa: ...teníamos que hacernos autónomas. Nosotras no queríamos ser autónomas de alguna manera, entonces se vio como la posibilidad [...] para trabajar de otra manera. Para que los proyectos que queríamos poder hacer, tener como una especie de soporte para poderlos hacer, y al mismo tiempo solucionar ese problema que teníamos de trabajo concreto con el Museo [Oteiza].>>

(Bitartean, min. 2:17)

El mismo caso les ocurrió a Ester y Meritxell, de Les Salonnieres, quienes restaban importancia a este inconveniente y, no obstante, aludían a su carácter simbólico en relación a lo normativo:

<<Ester: ...para trabajar con según qué instituciones tienes que tener un NIF.

Meritxell: Una entidad legal [...]

Ester: Nosotras lo hemos hecho no por nosotras, la verdad. Nosotras nos identificamos como Salonnieres, y lo demás es que no nos importa. Como hemos estado trabajando mucho para institución pública, para museos y ayuntamientos. Y entonces ahí sí que tienes como unas normas que tienes que cumplir si quieres trabajar para estas instituciones.>>

(Les Salonnieres, min. 14:46)

La precarización a la que se ven sometidas las educadoras de museos es generalizada. Además, los diferentes testimonios que recojo durante las entrevistas muestran que esta depauperación, fruto de la subcontratación de las educadoras, no sólo les afecta a ellas, sino también a la programación de acciones educativas con perspectiva de género. Al respecto, Eva y Yera, de Colektivof comentaban:

<<Eva: Claro, pero qué implica eso [la externalización de los DEAC] con respecto a temáticas de éstas [sobre género], o sea... es que desaparecen.

Yera: O que te encuentras de repente que hay fundaciones de arte que quieren a gente súper preparada para estar en sus depart... bueno, que ni siquiera tienen departamentos, pero bueno, para hacer la mediación y no se qué... y lo están haciendo a costa de pagar a personas en precario... o sea, con una inestabilidad que es verdad que es algo que creo que nos atraviesa a todas, todos>>

(Colektivof, min. 54:37)

De igual manera, según comentaba Betisa, de Bitartean, la precarización es una consecuencia directa de la subcontratación de las educadoras y además una de las razones que imposibilita la introducción de miradas feministas. Así lo señalaba:

<<Betisa: ...vamos a ver. Si estamos hablando de la educación en los museos es que hablamos de precariedad... ¡brutal!. Si hablamos de... empresas que entran y se arman su chiringuito, entonces, ya con eso es imposible que haya metodología... a nivel educativo en el propio museo, es imposible que haya, o sea, ni por remota... nada que ver con un concepto feminista de la educación. O sea, es imposible.>>

(Bitartean, min. 36:12)

Así, las educadoras valoraban su situación laboral como precaria económicamente de forma unánime. Rafa y Aurora lo exponían claramente:

<<Rafa: Yo gano menos que un vigilante de sala, esa es la realidad... Aurora: ... nosotros no vivimos del aire. [...] si Medusa ha tenido algún problema, ha sido el de la precariedad. [...] Por mucho que te guste el arte, por mucho que te guste la educación, no basta. Tú tienes que pagar el alquiler, tienes que pagar las facturas, como todo el mundo...>>

(Medusa Mediación, min. 1:27:32)

Al escaso reconocimiento y remuneración de las educadoras, hay que sumar otro problema que a menudo se produce a través de la separación física y simbólica de lo educativo en el museo. Se trata de un problema que se debate desde los estudios de educación en museos (Mörsch, 2012) y que las educadoras corroboran y amplían desde sus perspectivas personales. La diferenciación y jerarquización de los espacios lleva a la marginación y desconexión de los departamentos educativos y profesionales de la educación del resto del museo. Esto ocasiona que sean considerados por la propia institución como entes ajenos, peligrosos para la integridad del museo o centro, e *impuros* (Sánchez de Serdio, 2011, p. 210).

Algunas estructuras que mantienen esa separación son, como en el caso murciano, la centralización de los servicios educativos para los diferentes museos que componen la red en esta región, como me comentaba Rafa de Medusa Mediación:

<<Rafa: ...Hay 2 figuras que son las de coordinador de visitas. Que es el que se ocupa de los materiales del taller... porque hay una técnico para todos los museos de la Comunidad, que es la que hace los talleres para los 4 o 5 museos de la Comunidad de Murcia.

Sofía: ...“hace los talleres”, ¿a qué te refieres? ¿qué hace?

Rafa: Ella genera un poco la didáctica para los museos.>>

(Medusa Mediación, min. 1:30:42)

Sobre esto, Aída Sanchez de Serdio (2011), siguiendo a Carla Padró (2005), abunda en la jerarquización y cierto menosprecio de lo educativo y afirma que en los últimos años ha habido pocos cambios en la relación entre conservación-comisariado-educación y que el DEAC “es un servicio requerido en el último momento y excluido de la toma de decisiones”. (P. 208).

Laura Trafí (2012), al abordar el desarrollo de prácticas y políticas feministas y *queer* en los últimos años en centros y museos de arte españoles, menciona toda esta amalgama de problemas entrecruzados que he venido comentando:

<<... no quiero dejar de mencionar el trabajo externalizado y feminizado de la educación en los museos, basado en concursos a empresas independientes que se renuevan por bienios o anualmente. Los educadores que trabajan en esta situación son también los que producen [...] operando desde la precariedad y ocupando un lugar absolutamente subalterno en la estructura de la institución, mientras directores de museos, responsables de programas públicos, ideólogos de las programaciones continúan repitiendo en los textos que publican en revistas especializadas e introducciones de catálogos que la educación y la intervención cultural son los ejes que definen el museo del siglo XXI.>>

(Trafí, 2012 p. 231)

EL CARÁCTER FEMINIZADO DE LA PROFESIÓN

En este punto y analizando la problemática desde la complejidad y desde una perspectiva de género, cabe tener en cuenta, como apunta Trafí en la cita anterior, el carácter feminizado de la profesión de educadora de museos, que se revela como una causa fundamental situada en la raíz de esta situación desfavorable (Carlisle, 2006, 2007). Además, cabe tener en cuenta otro factor, y es que no sólo es necesario observar que quiénes ocupan principalmente estos puestos son mujeres, sino también reparar en que la educación (artística y no artística, dentro y fuera de los museos) se ha considerado un trabajo de mujeres (Ballarín, 2001; Dalton, 2001), algo que lleva implícita una menor valoración de la misma, como actividad profesional, dentro del ámbito laboral. Las educadoras de Artaziak decían al respecto:

<<Andrea: ...una de las cosas que hay que cuidar, que está totalmente olvidada, es la situación laboral de las trabajadoras. Y digo trabajadoras, porque educadoras normalmente un alto porcentaje son mujeres...

Ana: y no es casualidad...

Andrea: No es casualidad. Y, qué ocurre, que eso les hace cumplir una educación que se entiende como muy de “¡ay, cuidado! ¡ay, no sé qué! como muy mujeril ¿no?. Y eso hace también que, bueno, desvirtúa, devalúa la propia actividad, la persona y al trabajo de las mujeres.>>

(Artaziak, min. 58:21)

Según Carlisle (2006), en el contexto norteamericano la feminización del trabajo educativo en el museo, que tiene su raíz en la feminización de la educación en sus múltiples contextos, es causa principal de la devaluación de esta labor:

“Why is it that art museums, with their stated emphasis on public education, so frequently fail to recognize the contributions of these particular staff members? The answer, I believe, is historically and directly related to the gender of most education practitioners in American art museums.”

(Carlisle, 2006, p. 5)

Como afirma Ballarín (2016), esta conexión entre feminización y precarización no se da tanto en los niveles superiores de la educación, ligados al poder de decisión y ocupados por hombres. Más bien afectan a las mujeres que trabajan en los puestos educativos más bajos (menos prestigiosos y remunerados) de la pirámide por lo que los ámbitos educativos más feminizados son también los más precarios, como es el caso de la educación en museos.

Es posible rastrear esa conexión asimismo en los textos de algunas investigadoras españolas que han estudiado los procesos de profesionalización de la educación en museos, como Eneritz López. La autora, por ejemplo, habla siempre de “educadoras”, en femenino, (2011, 2012) haciendo visible, desde su posición situada como profesional del sector, que la gran mayoría de las personas que llevan a cabo esta tarea son mujeres. Además indica explícitamente esta circunstancia:

“...sería necesario que dejara de ser visto [el trabajo de la educación en museos] como un trabajo temporal y acabar con prejuicios tales como que es un quehacer femenino relacionado con el cuidado, para el que sólo hace falta intuición y vocación.”

(López, 2012, p. 127)

La problemática de la feminización-precariación tiene también su reflejo a nivel discursivo. Según me transmiten las educadoras, el ámbito educativo de los museos en general está regido desde la cultura institucional de acuerdo con una función reproductiva de la educación en museos (Mörsch, 2009), que pone a las educadoras en

el lugar de simples traductoras del discurso institucional. Ana lo expresaba así refiriéndose a su pasado trabajo en Montehermoso:

<<Ana: ... no se nos reconocía como a gente que piensa, y todo el rato se nos ponía una labor de traducción. De “la gente no entiende, tenéis que explicar y encima como yo quiero”...

Andrea: yo no sé si es porque se hereda, o sea... esa frase de somos seres súper contemporáneos pero en la educación hay algo que no llega a sea contemporaneidad, ¿no?>>

(Artaziak, min. 20:33)

Las educadoras me transmitían que no se reconoce la dimensión intelectual del trabajo educativo, sino más bien se entiende como una práctica repetitiva, poco reflexiva además de transitoria y provisional (López, 2010). Esta creencia es la misma que ha fundamentado históricamente la distinción de las capacidades atribuidas socialmente a hombres y mujeres, el ser creativo-hombre y el ser reproductivo-mujer, y más en el arte con la idea de *genio* exclusivamente masculino (López, F. Cao, 2011).

Las educadoras opinaban que el discurso predominante sobre educación en los museos se mueve entre el afirmativo y el reproductivo, según los enuncia Mörsch (2009). Esto entra en conflicto con las concepciones que ellas mismas tienen sobre su práctica. Esto es, según he ido adelantando en los capítulos anteriores, ellas se posicionan como educadoras desde las pedagogías críticas feministas, entendidas como modos de producción cultural. Las fricciones que surgen al tener que cumplir las exigencias de un programa educativo enfocado a la apreciación estética y la instrucción (Padró, 2005), y realizar prácticas transmisivas y reproductivas (Mörsch, 2009) desde una concepción crítica de la educación artística, son constantes.

La vigencia de estas narrativas que encajonan a la educación en museos como reproducción de un discurso, sucede incluso en ciertos casos en que los centros de arte o museos apuestan por la incorporación de políticas y programaciones feministas. Hasta las prácticas feministas que se realizan dentro de los museos o centros de arte implicados en una política feminista, se ven condicionadas por las instituciones de acuerdo con sus prioridades, que a menudo convierten estas producciones en recursos políticos o económicos (Zilbeti, 2016). En este sentido, cabe preguntarse además si es suficiente partir de un discurso institucional y/o curatorial crítico para considerar que la acción educativa tiene una facultad crítica y transformadora o se necesita algo más. Las educadoras de Artaziak me contaban su experiencia a este respecto. A principios de la década de 2000 ellas se encargaron de la parte educativa en el Centro Cultural Montehermoso. Según comentaban, mientras los discursos comisariales eran visiblemente feministas y se aplicaban políticas paritarias en programaciones, la parte educativa jugaba papel secundario. Así, Ana mostraba su incompreensión ante hechos como no ser invitadas por la institución a participar en muchas de las dinámicas cotidianas, como las reuniones de equipo o en los procesos de toma de decisiones.

<<Ana: ...no teníamos vinculación, o sea, no íbamos a las reuniones donde se planteaban actividades..... incluso o sea, nuestro trabajo era a la caza de la información. O sea, fíjate tu que sinsentido, qué manera más poco

responsable de entender tu proyecto que estás como marginando a algo que has decidido tu que esté ahí...>>

(Artaziak, min. 25:00)

Ana y Andrea valoraban que educación y comisariado debían haber ido al unísono y compartido un enfoque crítico y feminista, algo que lamentablemente no era así. Durante la conversación, ellas destacaban la incongruencia y gran distancia entre la visión de los ámbitos comisarial y educativo en cuanto a la incorporación de perspectivas de género:

<<Ana: ... ahí todo era feminista y todo contemporáneo menos la educación, o sea, no entendían que la propia educación también tenía una parte dentro de eso>>

(Artaziak, min. 20:33)

Además, en este contexto, me parece pertinente traer aquí la pregunta que lanza Carmen Mörsch (2012):

“¿Qué significa para un proyecto de exposición (que posiblemente se posicione no sólo como autorreflexivo, sino también como crítico) usar el capital simbólico que produce para entablar y perpetuar condiciones económicas precarias, es decir, ser una parte activa en el establecimiento de las condiciones que critica de manera implícita o explícita?”

(P. 41)

Como es posible observar en el caso que afectó a Artaziak, se reproducen el elitismo y las relaciones de poder jerarquizadas incluso en las instituciones que se posicionan desde el feminismo (Freeman, 1970) y establecen políticas de igualdad, como las cuotas paritarias en las programaciones.

En este contexto precario, en que la educación queda fuera del ámbito de la creación discursiva, la introducción de perspectivas de género en los museos se ve claramente afectada, como me contaba Aurora:

<<Aurora: la falta de profesionalidad, la falta de... la precariedad en la que estamos metidos, pues dificulta que se lleven discursos. Porque claro... si encima se cargan la ley [de igualdad], porque ya no es una prioridad trabajar en género para nadie, pues dejan de pagarte por trabajar el género y al final, volverá a ser una cuestión de las feministas y de los grupos LGTBQ y punto. >>

(Medusa Mediación, min 1:50:28)

Las reflexiones de Aurora me hacen pensar que la posibilidad de generar proyectos educativos en los museos depende de las demandas de la institución en cada momento,

y lo mismo ocurre con los contenidos y las metodologías de las acciones que proponen. Es decir, el trabajo desde una perspectiva de género no es un eje en estos casos, no se trata del reflejo de una política concreta, estable y continua por la que se apuesta desde el principio, sino que surge como consecuencia de la forma de asignar los presupuestos, qué temáticas interesan y qué otras no.

<<Aurora: El tema es que, la precariedad es tal, que al final acabamos trabajando por lo que nos ofrecen, no por lo que realmente queremos. Entonces, a lo mejor queremos seguir trabajando en género, pero, si para eso no hay pasta, pues nos vamos a niños. O nos vamos a gitanos... o sea, ¿para qué hay dinero?>>

(Medusa Mediación, min. 1:50:00)

Estas educadoras desde su posicionamiento como productoras culturales críticas, como indica Padró (2005), buscan realizar programas educativos que “desmitifican los contenidos vinculados con nociones de prestigio y de poder” y “reivindican la inclusión de discursos alternativos desde el género, la raza, la clase social, etc.” (Padró, 2003, p. 48). Sin embargo, las reticencias a introducir miradas que, como la feminista, cuestionan la institución desde lo educativo, no hacen más que obstaculizar y prácticamente imposibilitar el desarrollo profesional.

En este sentido, Les Salonnieres me explicaban que encuentran limitaciones al preparar diferentes recorridos para el Museo del Diseño de Barcelona, ya que su interés se dirigía más hacia generar nuevas lecturas de los objetos y abrir debates que a describir o simplemente repetir el discurso comisarial de las piezas:

<<Ester: ...propusimos otro en Extraordinarios, que es la colección de artes decorativas del museo, también hicimos el diseño de... de una de las actividades, era como una visita colonialista y otra feminista, ¿no? Para mirar la exposición desde estas dos perspectivas. Lo que pasa es que esto ha creado conflicto y la del feminismo se ha quedado aparcada por ahora...
Sofía: ¿Por qué creéis que ha traído [conflicto]...?
Meritxell: Bueno, porque pones en cuestión la exposición y la colección, entonces claro... >>

(Les Salonnieres, min. 25:20)

Aun así, en general, las educadoras han coincidido en que gozan de cierta libertad para introducir una perspectiva de género en su práctica diaria. Sin embargo, también han señalado que por parte de los museos y centros de arte no hay problema siempre y cuando no se transgredan unos límites. Al respecto, Aurora de Medusa Mediación comentaba durante la entrevista:

<<Aurora: ...no nos ponen problemas por ejemplo si tú estás haciendo la visita ...y hablas, “bueno y las mujeres, también, no nos olvidemos de las mujeres...”. Ahora bien, si tu ya quieres empezar con historia más digamos, mmm... más profundas, o más... “bueno y ¿quién ha dicho que haya que ser un hombre o una mujer” [...] ¿sabes? ahí ya vamos

más fuerte. Es como... “¿Qué? no te pases”, ¿no?. Vale, vale, pero hasta cierto punto. Y si además ya huele a feminismo, tira para atrás.>>

(Medusa Mediación, min. 1:03:50)

De hecho, algunas admitían y señalaban la dificultad y barrera que supone presentar propuestas abiertamente feministas a las convocatorias de proyectos a través de las cuales desarrollan su trabajo:

<<Yera: ... cada vez que te presentas a una convocatoria en nuestro caso y en el caso de muchas artistas feministas, no sólo es que no se te valore sino que juega en contra tuya la convocatoria o tal...>>

(Colectivof, min. 50:57)

Según observo en las conversaciones con las educadoras, la mayoría de museos y centros de arte huyen de un cuestionamiento de sus discursos desde lo educativo y en el fondo siguen reproduciendo y re-legitimando un discurso androcéntrico del arte y la cultura. Sin embargo, las educadoras valoran la capacidad para agrietar e interrumpir este discurso monolítico desde algunos de sus proyectos educativos con perspectiva de género.

ASPECTOS FUNDAMENTALES QUE POSIBILITAN EN GRAN MEDIDA LAS ACCIONES GEMA

Como he venido explicando, las educadoras coinciden en señalar la mala situación generalizada que actualmente azota al sector cultural y, en particular, a los ámbitos educativos de los museos y centros de arte. Sin embargo, en contraste a esta situación desfavorable, ellas reconocen haber sido capaces de crear espacios para introducir perspectivas feministas en los museos y centros de arte a través de sus proyectos educativos

Según me comentaban, el principal elemento posibilitador de sus propuestas es el colectivo como estructura, apoyo y plataforma de trabajo. A esto sumaban otros factores fundamentales para sacar adelante sus proyectos, como la implicación personal y las políticas educativas que desde el museo fomentan miradas críticas. Se trata de dos aspectos que las educadoras han valorado, en mayor o menor medida, dependiendo de los casos particulares.

EL COLECTIVO COMO

ESTRUCTURA POSIBILITADORA DE LA REALIZACIÓN DE ESTAS ACCIONES

En primer lugar, como digo, el colectivo se configura como una estructura esencial. No en vano, la importancia de la estructura-colectivo ha sido señalada por algunas investigadoras con anterioridad:

“En paralelo otras actitudes que son comunes al colectivo de educadoras de museos es que suelen estar en constante formación, mantienen experiencias laborales paralelas en otros entornos educativos, tienen interés por el contexto y compromiso con él, despliegan sus

capacidades de relacionarse y de construir redes y suelen contar con conocimiento de las condiciones estructurales y políticas de trabajo”.

(López, 2013, pp. 122-123)

En el caso de las educadoras entrevistadas, la mayor parte de ellas coincide en señalar que presentarse como colectivo posibilita su trabajo en el museo y así la realización de las acciones GEMA.

Todos los colectivos destacaban la importancia del trabajo en equipo, ya que éste les permite desarrollar su profesión como educadoras de museos con cierta autonomía, de acuerdo con un proyecto propio, desde sus intereses. Esto se hace patente en los textos que ellas mismas muestran en sus páginas web⁷⁶. Asimismo les da la posibilidad, como señalaban desde Bitartean, de partir de preguntas como *qué queremos hacer, qué nos interesa, cómo queremos trabajar*, etc. Betisa y Nerea lo comentaban durante la entrevista al referirse a lo que supuso para ellas comenzar a trabajar en el colectivo:

<<Betisa: ...generar un espacio de libertad en donde hacíamos lo que nos daba la gana

Nerea: ¡Y con una metodología propia!

Betisa: Eso es. Con lo cual, [el] trabajo como educadora era muy diferente y es muy diferente cuando [es] con una institución que cuando trabajas para ti misma... de alguna manera...>>

(Bitartean, min. 3:00)

No obstante las educadoras se mostraban conscientes de que el diseño final de las acciones no depende enteramente de ellas, puesto que los museos y centros tienen la última palabra para dar luz verde a sus proyectos. Así me lo transmitían las educadoras de Les Salonnieres, hablando de la situación que generalmente se encuentran al presentar proyectos con perspectivas críticas como la feminista:

<<Meritxell: ...en realidad, es casi como un comisariado, ¿no?. Es también como desarrollar y plantear...

Ester: Y claro, para nosotras para que sea interesante [...] lo hacemos desde nuestra perspectiva, desde nuestros intereses.

Meritxell: Luego, si recortan más o menos o si puedes hacer más o menos, pues ya ahí... hay cosas que se escapan de tus propias luchas, ¿no?.>>

(Les Salonnieres, min. 29:22)

De cualquier modo, en el contexto precario y frágil de la educación museística, estos colectivos funcionan como un humus o sustrato que ofrece las condiciones necesarias para que enraícen y se desarrollen sus propuestas.

Por ejemplo, a partir del trabajo en colectivo, las educadoras tejen y participan en otras redes de trabajo mayores, que pueden incluir a diferentes perfiles profesionales y

⁷⁶ Como he mostrado anteriormente al presentar a cada uno de los colectivos en el capítulo sobre “Mi posición como investigadora y las fases de la investigación”

grupos sociales. Es el caso de Colektivof, que participa de la actividad de Las Lindes, un grupo mayor ubicado en el seno del CA2M, que funciona como una universidad popular. Allí, de manera colectiva, comenzaron a indagar sobre pedagogías *queer* y estas investigaciones les dieron pie a diseñar y llevar a cabo los talleres anuales, como *Andar con tacones, un taller queer*, etc. Eva y Yera me comentaban su experiencia como participantes de esta red:

<<Yera: ...nosotras nos cruzamos con otra mucha gente que conoces... y más gente de Las Lindes, que está haciendo muchas cosas que se cruzan con las tuyas y fue como decir, “pues vamos a ir creando red con Las Lindes” de “oye, tú también estás trabajando con gente de tu área sobre esto, qué pueden ser unas pedagogías *queer* y cómo las estás llevando a cabo. Pues vente a las Lindes...”

Eva: ...y nos lo cuentas. >>

(Colektivof min. 15:20)

Asimismo, a través de algunos proyectos las educadoras impulsan la creación de redes estables de colaboración con el profesorado. Es el caso del colectivo Bitartean que con el proyecto VACA⁷⁷ que viene realizando de forma anual desde el año 2012. Estos encuentros ofrecen la oportunidad de entrar en contacto e intercambiar experiencias con otras educadoras y reflexionar de manera conjunta sobre sus trabajos. En la edición de 2014, a partir de diferentes líneas de trabajo, entre ellas el género, compartieron en el Centro de Arte Contemporáneo Huarte los trabajos realizados por los docentes de los centros educativos navarros incluidos en el proyecto. Además, las propias participantes tejieron sus propias redes de contactos a partir de VACA, como me comentaba Betisa durante la entrevista:

<<Betisa: ... lo interesante de este proyecto, también [...] a mí me parece que el concepto éste de crear redes y que en el museo no haya más que, bueno, la exposición, pero al final es como un espacio-excusa para juntarse y generar redes... con el tema del transgénero, que al final se ha convertido en género, eh... se han estado haciendo redes con otros espacios.

Por ejemplo, hay una profesora, Camino Jusué, que es ahora directora de un centro educativo de Barañain, pero que en su día hizo una tesis sobre la construcción del género de 0 a 6 años. Entonces, eh... yo les propuse [...] que podíamos reunirnos con ella, porque me pareció una persona interesante para su caso de infantil sobre todo, y resulta que una de las profesoras la conocía. Entonces, yo he intentado juntarlas y vincularlas, pero se me han adelantado ellas mismas.

Quiero decir que, al final, te necesitan, no te necesitan... van generando su propio camino y... va a ser interesante porque creo que están consiguiendo vincular a cosas que... pues que nunca había entrado a participar un agente externo, si no fuera por ese interés de ellas.>>

(Bitartean, min. 19:00)

⁷⁷ Para una mayor información sobre este proyecto, ver capítulo “Mi posición como investigadora y las fases de la investigación”

Medusa Mediación además de trabajar colaborando con artistas, museos y otras educadoras, también encuentran un apoyo fundamental en las redes de activismo feminista. Aurora y Rafa me contaban en la entrevista que trabajan a menudo con varios grupos como D-Genera, Mujomur, o Colectivo ALGA, en *Quién da la vuelta a la tortilla*. Aurora relacionaba esto con un resurgimiento del movimiento feminista en la región de Murcia en los últimos años:

<<Aurora: Es que, piensa que Murcia es una ciudad muy pequeña. Y... sobre todo en esto, en estos temas es muy pequeña, entonces es muy fácil al final conocer a la gente. Porque a lo mejor no toda esta gente vino a los talleres, pero luego a lo mejor vinieron a un seminario... o nosotros fuimos a un seminario que organizaban ellos, y entonces conociste a otras que no los conocías todavía pero los conociste allí... o sea que, seguida... Y luego además es que coincidió en el tiempo con una revitalización del movimiento feminista, además unido a los otros movimientos, como el transgénero... y tal, ¿no? que discursos que se estaban... las feministas de toda la vida, que habían pasado un bache ahí de..., que a lo mejor los discursos del pasado no servían,... pues se encontraron con estos nuevos discurso también, unidos a las luchas de gays, transexuales, y tal y cual... encontraron ahí un punto... una nueva red entre ellos que justamente se generó en estos años también...>>

(Medusa Mediación, min. 17:18)

Pero la oportunidad que representa trabajar en colectivo también tiene sus sombras. Sobre todo las educadoras lamentan la sobrecarga de trabajo que tienen que afrontar desde su papel como entidades laborales autónomas. Así, las educadoras de Artaziak me explicaban, al hilo de su constitución como empresa, que la burocracia es una parte importante de su labor educativa y que la han aprendido con la práctica, por el camino, y no a través de sus estudios superiores:

<<Ana: ... nos acompaña todo el rato. De hecho es una parte que, cuando vienes de bellas artes, historia del arte, educación, pedagogía... o sea, no, esa parte no se trata y es una parte súper importante en el desarrollo de la labor.
Andrea: En tiempo, en importancia... ¡en todo!>>

(Artaziak, min. 03:05)

Aurora, de Medusa Mediación, me comentaba cómo la gestión de la convocatoria para el proyecto *Quién da la vuelta a la tortilla* consumió gran parte de sus tiempos y esfuerzos. Según me explicaba, después de recibir la noticia de que el presupuesto que les concedían para tal fin era menor del que esperaban, tuvieron un nuevo contratiempo:

<<Aurora: ...Cuando ya hemos reformulado otra vez todo el presupuesto, entonces Granada se cae. Entonces hay que ponerse otra vez en contacto con el tal... volver a reformular proyecto y presupuesto otra vez. Entonces en todo eso se nos están yendo meses de trabajo que en vez de estar

focalizando en actividades educativas, lo estamos focalizando en actividades de gestión. Puramente.>>

(Medusa Mediación, min. 40:00)

LA IMPLICACIÓN PERSONAL:

VOCACIÓN, EXTRAORDINARIO IMPULSO PERO

A MENUDO NO RECONOCIDO E INCOMPATIBLE CON SUS VIDAS

La implicación personal de las educadoras en la creación de discursos es una constante. En general, esta aportación extra parte de un deseo personal y colectivo de cambiar las cosas y no de una exigencia del museo. A menudo las educadoras se involucran en la creación de contenidos e introducen nuevas estrategias cuando por parte de las instituciones no hay un interés especial en que realicen esas aportaciones y se conformarían con que fuesen meros ejecutores de las acciones programadas y los discursos de los expertos o expertas. Por ejemplo, Rafa, de Medusa Mediación, me contaba que él, en sus visitas guiadas, introduce una perspectiva feminista que cambia las dinámicas establecidas:

<<Rafa: ...mi opción es, si yo me estudio el catálogo, veo obra... por mi parte hago otro tipo de dinámica [...] no opto por la opción de quedarme como técnico de vigilancia de sala. Es con lo que disfruto al fin y al cabo, tengo la posibilidad de estar ahí, por lo menos tengo la posibilidad de estar.>>

(Medusa Mediación, min. 1:28:50)

En éste y otros casos la implicación de las educadoras desborda los límites entre la profesión, el activismo y la militancia feminista, aun cuando los museos no lo exigen ni esperan. A este respecto algunas educadoras como Rafa se acercan a lo que Eneritz López (2009) califica como “educadores resistentes”, esto es, personas inconformistas al ver que su idea de educación no se corresponde con su trabajo en el museo, que cuestionan y critican los métodos educativos propuestos y aportan sugerencias.

Esta actitud posibilita sus proyectos, pero por el contrario acarrea problemas cuando el trabajo se convierte en una actividad vocacional que se ve poco recompensada o que resulta incompatible con las vidas de las educadoras. Ester, de Les Salonnieres, me comentaba al respecto:

<<Ester: [tu trabajo depende de] tu disponibilidad, tus ganas, tus no ganas... o poderlo hacer realmente para combinarlo económicamente con lo que estés haciendo en ese momento. Y entonces esto, claro, tiene una fragilidad muy bestia.>>

(Les Salonnieres, min. 13:00)

La misma educadora me explicaba que el colectivo, que comenzó con cuatro educadoras, fue menguando en número precisamente por una cuestión de *necesidades vitales distintas* e incompatibles con la dinámica de trabajo de este colectivo.

<<Meritzell: ...durante un tiempo fuimos cuatro, ¿no?. Pero también es un proyecto como muy frágil, ¿no?

Ester: Es que ni permitirte... soportar este tipo de vida, ¿no? Puede ser bastante difícil. [...] sí, estabilidad económica ¿no?. Porque claro, también nos hacemos grandes, ¿no?. Eso es una realidad, que empiezas en bellas artes y eso va pasando y entonces claro, cada persona tiene unas necesidades y... es lo que hay. Es muy difícil sostenerlo.>>

(Les Salonnieres, min. 10:55)

ALGUNOS MUSEOS APUESTAN POR POLÍTICAS EDUCATIVAS FAVORABLES A LA INTRODUCCIÓN DE MIRADAS CRÍTICAS

A pesar de la existencia de estas problemáticas que impiden un mayor desarrollo de las carreras de las educadoras, estos colectivos encarnan una serie de casos en los que sí se han podido introducir perspectivas de género desde la educación en los museos. Ellas se reconocen a sí mismas como educadoras con suerte dentro de un contexto en general poco favorable, como excepciones a la norma en lo que respecta al trabajo educativo corriente en los museos y centros de arte:

<<Ana: ...un ejemplo ahora, por poner puntos positivos, en Tabakalera estamos viviéndolo como “¡ah! pues sí que se puede hacer”.

Andrea:... sí...

Sofía: Ah, vamos, que sí que habéis vivido la posibilidad de... otra forma de trabajar.

Ana: Sí, estamos en ello. Es súper interesante y, bueno, otra forma de entender todo el proyecto en general: las relaciones dentro de la propia estructura, cómo la dirección tiene su papel y cómo se entienden la relación hacia mí.>>

(Artaziak, min. 59:00)

Algunas, como las Colektivof, también remarcaban el carácter excepcional de su situación personal:

<<Yera: Pues yo creo que de entrada el [Centro de Arte] 2 de Mayo es una isla.

Eva: Sí...

Yera: En cuanto a las condiciones, así abiertamente, me refiero de la importancia que da a la educación y cómo reconoce eso. Bien. El resto...

Eva: una isla en positivo

Yera: sí, una isla en positivo.>>

(Colektivof, min. 54:37)

Tanto las educadoras de Artaziak como las de Colektivof alababan la política educativa de los centros donde han trabajado últimamente, porque les ha posibilitado hacer las cosas de otra manera:

<<Yera: ...te encuentras con otros centros que quizás no tengan ese discurso expositivo [feminista], pero sin embargo en lo educativo sí que estén haciendo un trabajazo que, por ejemplo, éste es un ejemplo, el [Centro de Arte] 2 de Mayo...>>

(Colektivof, min. 50:57)

Andrea y Ana de Artaziak, en este sentido, destacaban el interés de Tabakalera por entender la educación no como un cúmulo de acciones desconectadas, sino como procesos que comparten las características del enfoque educativo y de género que ellas proponen, tales como la construcción conjunta de conocimientos y el trabajo desde el otro:

<<Andrea: ...en Tabakalera está siendo como un proceso que se está planteando de una manera que a nosotras nos resulta súper interesante, que desconocíamos y en la que estamos aprendiendo, que es ir generando, o sea, los temas que trabajaremos o las líneas de trabajo que tendremos que todavía no han comenzado o están así como incipientes, eh... son como resultado de un proceso. De un proceso, de establecer unas relaciones y de conocer a diferentes agentes. Y esto que se entiende también como una línea de trabajo...

Ana: Es reconocer al otro....>>

(Artaziak, min. 34:19)

Según he podido observar en las conversaciones, las educadoras son conscientes de que este tipo de enfoques educativos institucionales son tan críticos y excepcionales como las personas que hay detrás de ellos. Yera me comentaba al respecto:

<<Yera: ...por ejemplo hay centros en donde eh... sí que están apostando por ciertas formas de educación en donde está o atraviesa el feminismo, eh... que tiene que ver con personas al final, quiero decir, con quiénes llevan los departamentos.>>

(Colektivof, min. 48:34)

También Aurora hacía referencia a la importancia del perfil e intereses de quién decide sobre lo educativo y de su interés incluso por involucrarse en el proceso de aprendizaje junto con las educadoras en el proyecto:

<<Aurora: A ver... yo creo que va a depender de quién esté detrás del museo. En el caso aquí del MUBAM, el tiempo que ha estado Juan [García Sandoval], yo creo que a él este proyecto también le removió muchas cosas

[...] De hecho su discurso fue cambiando, desde el principio, con el tiempo... Para él, el género era mujer [...] fíjate que también empezó a abrir el museo, por ejemplo, se hacía aquí la fiesta del orgullo... empezó a entrar también en otros territorios, ¿sabes? [...] te encuentras con una persona muy inquieta, con muchas ganas de conocer, de saber... y entonces eso hace que el museo se haya abierto durante su tiempo. >>

(Medusa Mediación, min. 1:17:28)

IMAGINANDO UNA SITUACIÓN IDEAL. QUÉ CAMBIOS SON NECESARIOS SEGÚN LAS EDUCADORAS

En todas las entrevistas-conversaciones he preguntado a las educadoras si serían capaces de imaginar una situación ideal en sus trabajos. He intentado así que ellas expresasen sus deseos, sin restricciones, para recoger sus propuestas más arriesgadas. Reconozco que al ponerme en la piel de las educadoras, ésta es una de las cuestiones que más difícil me resultaba responder, simplemente por el hecho de que la situación de precarización continuada en que estoy (estamos) inmersa(s) no sólo impide experimentar un escenario óptimo, sino también incluso imaginarlo. Lo mismo le sucedía a Nerea, de Bitartean:

<<Nerea: Es una pregunta muy difícil. Porque supongo que la situación ideal sería que hubiera una normalización, pero es como difícil... a mí me resulta incluso difícil imaginarlo, porque es como que siempre hemos vivido una situación de... desventaja...>>

(Bitartean, min. 41:00)

Aun así, en general las educadoras agradecían esta pregunta para poder hacer sus aportaciones personales. Todas ellas dudaban pero mostraban una actitud ilusionada ante la apertura de ese espacio de posibilidad. Sus demandas se acercan en general bastante, aunque con algunos matices, a las propuestas que se han recogido en los últimos años desde los foros especializados en educación en museos (Sánchez de Serdio y López, 2012).

Por ejemplo, en cuanto a la necesidad de que existan departamentos educativos en todos los museos y centros de arte, Aurora, de Medusa Mediación, se mostraba de acuerdo, pero puntualiza que el esfuerzo debería dirigirse hacia una transformación del modelo de gestión, ya que en generalmente existen DEAC pero son servicios subcontratados:

<<Aurora: ...como dice Rafa, apostaría por una gestión más de la institución, más autónoma más independiente. Que cada museo pueda generar sus propios equipos de trabajo.>>

(Medusa mediación, min. 1:34:11)

Otra demanda generalizada que corroboraban estas educadoras, en este caso las de Colektivof, es el desarrollo de investigación en el ámbito educativo del museo o centro de arte. Eva comentaba en concreto que ve necesaria la apuesta de las instituciones por incluir perspectivas feministas como algo necesario para posibilitar la investigación y producción cultural:

<<Eva: ...de entrada que hubiera más interés y que hubiera mucha más presencia de todas estas temáticas [de género], ¿no?, en muchas instituciones, para que hubiera así más trabajo y pudiéramos llevar a cabo más investigación, probar otro tipo de talleres, tal... o sea, que cuanto más trabajos en esto, mejor.>>

(Colektivof, min. 58:17)

Asimismo, la exigencia de regulación y dignificación de la profesión que indican Sánchez de Serdio y López (2012) es compartida unánimemente por las educadoras a quienes entrevisto. Por ejemplo Aurora, de Medusa Mediación, mencionaba específicamente el reconocimiento a nivel económico al reclamar además de un sueldo digno, un mayor presupuesto para los DEAC. Asimismo, las educadoras de Colektivof reivindicaban la importancia de cobrar por sus trabajos como algo fundamental, como no podría ser de otra manera, no sólo por las horas en que se *ejecuta* la actividad, sino también por la fase del diseño de la misma:

<<Yera: Yo creo que ... tengas un reconocimiento básico material es... o sea, por supervivencia, ¡vamos!
[yo, Sofía, hago un gesto con las manos como queriendo decir “págame”]
Yera: ...que os paguen una mínima parte de todo lo que haces, ¿no? [...] tú para poner en marcha un proyecto educativo, hay muchísimas cosas que no tienen que ver con la impartición del taller. Todo ese trabajo previo que haces [...] tendría que ver con eso, ¿no?
Eva: Con dinero [ríe]>>

(Colektivof, min. 57:18)

Si bien todas estas demandas les parecían fundamentales, las educadoras entrevistadas contextualizaban las problemáticas al hablar de su experiencia en museos y centros concretos. Así, añadían otros dos aspectos que tienen que ver por un lado, con un cambio en las culturas museísticas y pedagógicas y por otro, con el apoyo por parte de las instituciones del trabajo en equipo que ya llevan a cabo desde sus respectivos colectivos.

CAMBIOS EN LA CULTURA MUSEÍSTICA Y SU ENFOQUE EDUCATIVO

Así, el cambio en las estructuras internas de los museos es uno de los aspectos que consideran prioritarios. A este respecto, Betisa, de Bitartean, subrayaba la necesidad de cambios profundos en la propia cultura institucional:

<<Betisa: ...yo creo que el concepto institución tiene que cambiar, radicalmente. Y creo que tiene que haber modelos distintos, para ver cómo

pueden desarrollarse, moverse o generar otras cosas. Pero mientras sea un único concepto y sólo se pueda hacer de una manera, no hay ninguna opción. O sea, no hay ninguna salida. >>

(Bitartean, min. 41:00)

Del mismo modo, a las educadoras de Les Salonnieres les parecía interesante la posibilidad de cambiar la institución *desde dentro* y desde lo educativo, como comentaba Ester:

<<Ester: ...también es interesante meterte en la institución, para poder también cuestionar cosas desde dentro. Eso también es interesante, hasta que no nos interese, ¿no?>>

(Les Salonnieres, min. 30:20)

Asimismo, las educadoras de Medusa Mediación señalaban la necesidad de este tipo de cambios radicales en los museos, como comentaba Aurora:

<<Aurora: ...la de cosas que haría yo ahí, ¿no?. Porque o sea, si me dejas jugar dentro del espacio del museo, le vamos a dar la vuelta. Esto no va a ser una cosa para frikis o turistas, que entran, echan fotos y nada más. Es que, si esa es tu idea del patrimonio además... >>

(Medusa Mediación, min. 1:38:50)

La misma educadora hacía referencia también al problema de las exclusiones que el museo genera empezando por el propio espacio y la arquitectura. Se lamentaba de que el museo no es un espacio inclusivo. Al contrario, es excluyente y más aún con ciertas personas “no expertas”. Aurora se refería a las amas de casa, concretamente, al poner varios ejemplos durante la conversación. En uno de ellos hablaba de una ocasión en la que su madre quiso acudir con ella al MUBAM, en la capital murciana. Tal y como explicaba, la primera barrera se relaciona con tener o no conocimientos previos sobre los contenidos del museo:

<<Aurora: Pero tú y yo no tenemos ningún problema para entrar a un museo, mi madre sí. Es una persona que, “eso es como para gente que entiende, culta, para gente que sabe...”>>

(Medusa Mediación, min 53:00)

Aurora sugería que, para personas como ella y como yo que tenemos un perfil especializado en arte y educación, no nos es difícil acceder al espacio del museo. Sin embargo, el rechazo hacia las amas de casa (así como a otros colectivos) tendría más que ver con un discurso institucional excluyente que no se dirige a ellas en absoluto y obvia sus intereses, conocimientos y necesidades. Esto es, no son vistas por la cultura

museística como una *visitante ideal*, quedan excluidas de esa categoría y por tanto del propio espacio:

<<Aurora: ...desde luego el discurso del museo, en el momento en que te lo ponen como en una especie de palacio, con unas escaleras de mármol que flipas la gamba, todo lleno de brillos... todo eso ya le está dando una información a la ama de casa, ¿vale?.

Sofía: Es como, “no es para ti”.

Aurora: No es para ti. Y si encima entras, la iluminación, el silencio, y unas las cartelas así que no las ve ni las entiende nadie, pues le estás diciendo, “¿ves como no es para ti? ¡vete!”. Vete, porque estás perdida, porque tú aquí te sientes mal, te sientes mal, te sientes que la gente te está mirando, que eres un bicho raro.>>

(Medusa Mediación, min. 54:40)

Según Aurora, esto es algo que debe cambiar para dar paso a otros enfoques más inclusivos y así conseguir involucrar a los públicos. En sus palabras *trabajando desde la otra persona y no desde el discurso institucional* (Medusa Mediación, min. 55:50).

En este sentido, la misma educadora enlazaba con la urgencia de dar un mayor protagonismo a la función educativa de los museos y de superar un modelo de museo estético que dirige sus esfuerzos únicamente a un público experto:

<<Aurora: ...yo pienso que lo más importante de un museo hay que conservar, por supuesto, pero hay que investigar y hay que educar. Sobre todo. O sea, tener unas piezas maravillosas para que las entiendan sólo los entendidos, eso es una estupidez. La verdad.>>

(Medusa Mediación, min. 1:38:50)

Del mismo modo, las educadoras en general coincidían en señalar que es imprescindible poner en valor lo educativo en el museo y, en concreto, apostar por la introducción de perspectivas feministas. Así, se requiere una mayor presencia de la perspectiva de género que debería venir de la mano de una adecuada dotación de presupuesto a la ley de igualdad, que entre sus múltiples aplicaciones, insta a realizar acciones educativas en pro de la igualdad de género. En este sentido Aurora insistía en que la ley no debería quedar *sólo en el papel*.

<<Aurora: ...para que el género recalara a nivel de institución, yo creo que no puede seguir estando en plan de que las personas lo lleven a la práctica, ¿vale?. Creo que para eso, lo que habría sería, en primer lugar, que no se derogara la ley de igualdad y en 2º lugar que se aplique un presupuesto y que realmente se aplicara la ley. Que no sea, “¡qué bonito! tengo una ley”.>>

(Medusa Mediación, min. 1:45:09)

También desde Medusa Mediación se referían a la necesidad de un cambio general en el enfoque pedagógico, posibilitando que esté más basado en la dinamización, la relectura de las obras y reapropiación del espacio:

<<Aurora: Un museo que si no tiene una programación atractiva en el que puedas disfrutar de las obras con nuevas lecturas, con nuevos juegos, con nuevas dinámicas, apropiándote de las salas, etc., etc... pues te aburres como una ostra en el museo.

Rafa: [se] necesita una renovación también dentro de la pedagogía que se lleva a cabo en el museo.>>

(Medusa Mediación, min. 1:38:50)

En este mismo sentido, las educadoras de Bitartean hablaban de transformar las metodologías de trabajo como algo fundamental. Un cambio al que en realidad todas han hecho referencia, como he ido apuntando a lo largo de todo el análisis de las entrevistas, y que debería incluir formas de relación más horizontales entre museo y educadoras.

Nerea y Betisa, hablando sobre la necesidad de construir otro tipo de relaciones, se referían en concreto a la manera de coordinar los equipos de personas en los casos de Artium y Centro Huarte. Tal y como me explicaban, en su experiencia de trabajo en estas instituciones existieron siempre jerarquías muy marcadas. Por ejemplo, comentaban que en el caso del Artium eran todo mujeres en las reuniones, pero este hecho no contribuía a que las relaciones de poder fueran más equilibradas y por ello consideraban que debían repensarse y cambiarse:

<<Betisa: ...yo he estado en el Artium donde no había ningún hombre y era mucho más falocéntrico que allí [en Centro Huarte]. Pero infinitamente más [...]

Nerea: ...Yo creo que lo primero es trabajo interno, ¿no?. Lo has dicho tú, si las propias mujeres no se plantean una metodología autoritaria, ahí...

Betisa: ...no hay nada que hacer. >>

(Bitartean, min. 41:33)

Otro aspecto relacionado con lo educativo, que las educadoras incluirían en un escenario ideal, es la importancia de trabajar con otros públicos diferentes al alumnado de centros educativos, con el fin de poder interactuar con personas desconectadas de los circuitos de la educación formal y generar así oportunidades de aprendizaje en otros sectores de la población. Yera, de Colektivof, lo expresaba así:

<<Yera: ... que te permitan también trabajar con muchos públicos. Que eso también a veces es una dificultad. Aquí desde el centro [CA2M] sí que es una apuesta por diversificar los públicos [...] es verdad que gran parte de los talleres de los DEAC durante el curso pues son para alumnado de centros educativos...>>

(Colektivof, min. 57:18)

UN MAYOR APOYO POR PARTE DE LOS MUSEOS A LA LABOR DE LOS COLECTIVOS DE EDUCADORAS

Además de los cambios en la dirección de las políticas museísticas y educativas, las educadoras en general plantearían un segundo aspecto, como he anunciado anteriormente, relacionado con una mayor apuesta de la institución por el trabajo educativo desde el colectivo como estructura-grupo de profesionales, como apuntaban Artaziak:

<<Ana: ...el deseo podría ser como que siga [funcionando el colectivo Artaziak], solo que necesitamos un poco más de ayuda...>>

(Artaziak, min. 1:04:47)

En la misma línea, Rafa tenía claro qué necesitaría para conseguir una situación óptima en su trabajo como educador. Para él sería ideal seguir trabajando en equipo tal y como lo está haciendo desde Medusa Mediación, pero de manera continuada y más estable, ya que la mayor parte del tiempo su trabajo es individual llevando a cabo visitas guiadas. Según comentaba, encuentra esta opción más estimulante y enriquecedora:

<<Rafa: Para mí sería muy sencillo. Un equipo de trabajo. Ya está.
Sofía: Un equipo de trabajo, ¿a qué refieres?
Rafa: Un grupo de trabajo [...] donde realmente se establezca pues una conexión desde el grupo de trabajo que gestiona, que funciona y que genera cosas, como lo que se hace desde Medusa. A partir del grupo se generan cosas. Yo como guía solo dentro del museo, pues se me puede ocurrir un día que me ponga a leer un texto de ... no sé y me viene...>>

(Medusa Mediación, min. 1:36:30)

No obstante, aunque apuestan por una continuidad de los modos de trabajo colectivos, todas apuntan la necesidad de mejorar ciertos aspectos. En primer lugar, casi todos los deseos que expresan en este sentido tienen que ver con mejoras que les permitan defender y continuar con su trabajo pero en mejores condiciones. Según ellas, quisieran poder contar con equipos multidisciplinares, con trabajos diferenciados que permitieran a cada persona del equipo dedicarse a sus propias funciones, esto es, llevar o bien la parte administrativa o *diseñar y ejecutar* los proyectos en un intento de poder conciliar vida familiar y laboral, como apuntaba Aurora de Medusa Mediación. Cabe destacar que estos aspectos son para ella ciertamente utópicos y los comentaba por ello, irónicamente, desde una incredulidad patente hacia sus propias palabras:

<<Aurora: Mira, a mí me encantaría, que en Medusa hubiera alguien que se dedicara a la gestión, que nos sacara proyectos como churros. [Reímos]. Y con mucha pasta, y yo dedicarme a idearlos y ejecutarlos. Pero no a gestionarlos. [Ríe Aurora].
Rafa: Estoy totalmente contigo.
Aurora: Y entonces, esos proyectos llevarlos a la práctica en horarios compatibles con mi familia... [Ríe Aurora a carcajadas].
Sofía: Se parte entera...

Aurora: ¡Claro!. Me parto porque estos trabajos suelen ser tardes y fines de semana. Algo totalmente incompatible con la familia... [...] y con un suelo digno.>>

(Medusa Mediación, min. 1:43:56)

Por otro lado, ellas mismas me transmitían su deseo de dedicar más tiempo a reflexionar sobre su trabajo, ya que reconocían que actualmente les es difícil hacerlo:

<<Ana: ...es esa sensación de no estar centradas... Como atropelladas o pasando por las cosas por encima... por falta de tiempo para profundizar un poco más...>>

(Artaziak, min. 1:01:20)

Es interesante ver que las educadoras centran la preocupación en las condiciones generales de la educación en los museos (subrogación, marginación, precariedad, externalización, etc...) porque si no se dan esas condiciones, aunque por sí mismas no garanticen la introducción de perspectivas de género, sigue quedando todo en manos de las voluntades personales, tanto de las educadoras como de quienes dirigen los DEAC. En general las educadoras demandan un reconocimiento que, en definitiva, todas ellas consideran como la base necesaria para poder realizar su trabajo en condiciones óptimas pero que, desgraciadamente, como apuntaban las educadoras de Colektivof, es muy escaso y desigual en el sector cultural.

RECAPITULANDO.

PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES PARA EL TRABAJO DE LAS EDUCADORAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

SOBRE LOS ASPECTOS QUE DIFICULTAN EL TRABAJO DE LAS EDUCADORAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Los aspectos que dificultan el trabajo de las educadoras y la incorporación de una perspectiva de género, según he podido observar a lo largo de las entrevistas, parten de la misma situación problemática que envuelve la profesión de educadora de museos. Las educadoras sitúan la falta de reconocimiento de su trabajo educativo como una de las cuestiones centrales en este sentido, lo que muestra una falta de arraigo, todavía, de una verdadera cultura pedagógica en los museos y centros de arte

Al igual que algunas investigadoras ya han señalado (López, 2009; Padró y Villanueva, 2014; Trafí, 2012), las educadoras con las que he conversado denuncian que la realidad que ellas viven no se corresponde con la importancia que adquiere la misión educativa en los discursos de los centros y museos. Esto se refleja sobre todo en la gestión que en general se hace de los departamentos educativos a nivel organizativo y presupuestario. Como algunas de las educadoras me han explicado, a menudo se producen contradicciones entre el posicionamiento de los museos y los medios y directrices que ponen en marcha para desarrollar sus propuestas educativas. Por un lado basan su discurso institucional en un enfoque eminentemente educativo, pedagógico, aperturista y por otro, en cambio, infravaloran e invisibilizan a quienes llevan a la práctica la acción educativa.

Unánimemente las educadoras han hecho mención a la externalización del servicio educativo y la precarización del sector como graves problemáticas que les afectan directamente. Ellas coincidían en que, generalmente, han quedado fuera de la plantilla de los museos y centros, ya que trabajan en régimen de colaboración desde empresas, asociaciones o como autónomas. Esta circunstancia precipita la formación de colectivos *ad hoc* surgidos por una necesidad ya que es la mejor opción que encuentran para poder trabajar. En otros casos los colectivos surgen de forma más orgánica y van tomando forma para terminar funcionando también como entidades jurídicas desde donde poder llevar a cabo sus trabajos.

Otro de los problemas que dificultan a las educadoras la incorporación de perspectivas de género en su trabajo es la marginalización a la que se ve sometido lo educativo en el museo, algo que de nuevo da cuenta de la evidente falta de cultura pedagógica en estas instituciones. Esta marginalización puede producirse a través de la separación física y simbólica de los espacios educativos, un problema que se debate desde los estudios de educación en museos (Mörsch, 2012) y que las educadoras corroboran. Esta circunstancia lleva a la desconexión entre los departamentos educativos y los profesionales de la educación y resto del museo. Subyace la idea de que la propia institución los considera entes ajenos, peligrosos para la integridad del museo o centro, e *impuros* (Sánchez de Serdio, 2011).

Asimismo, las educadoras hacen referencia en las entrevistas a aspectos más específicos relacionados con el género. El más fundamental se refiere al carácter feminizado de la profesión que se conecta con un discurso reproductivo de la educación, dentro del cual tienen cierta libertad pero muchas limitaciones a la hora de

introducir perspectivas de género. A esto se suman las reticencias por parte de las instituciones a introducir miradas feministas, algo que obstaculiza, si no imposibilita, su desarrollo profesional y la realización de acciones como las que llamo GEMA.

Las educadoras coinciden en reconocer que gozan de cierta libertad para introducir una perspectiva de género en su práctica diaria. Sin embargo, también han señalado que por parte de los museos y centros de arte no hay problema siempre y cuando no se transgredan unos determinados límites.

SOBRE LOS ASPECTOS FUNDAMENTALES QUE POSIBILITAN ACCIONES GEMA

Uno de los aspectos más interesantes que posibilita a las educadoras desarrollar acciones GEMA y otras propuestas educativas con perspectiva de género es la existencia de una estructura-colectivo, que les permite aprender, trabajar en red y gozar de una cierta autonomía. Según me comentaban, es muy importante para ellas contar con ese apoyo grupal, visto el contexto precario y frágil de la educación museística.

La estructura-colectivo les permite a las educadoras desarrollar su profesión con cierta autonomía, de acuerdo con un proyecto e intereses propios, formar parte de redes mayores y compartir sus experiencias con personas de diversos perfiles profesionales. Como comentaban Aurora y Rafa, de Medusa Mediación, sus colectivos a menudo encuentran apoyo en las redes de activismo feminista.

Por otro lado, todas las educadoras han querido problematizar el sobreesfuerzo personal que implica además una importante sobrecarga de trabajo, algo que prácticamente podría considerarse activismo. La implicación personal de las educadoras en la creación de discursos es continua aunque no siempre se corresponda con una propuesta, ni tan si quiera, una exigencia del museo.

Las educadoras han hecho observaciones sobre los problemas que acarrea esta dinámica que parece exceder los límites del trabajo y convertirse en una actividad vocacional que se ve poco recompensada o que resulta incompatible con las vidas de las educadoras. Sin embargo, algunas de ellas han reconocido y celebrado la apuesta de algunas instituciones por poner en práctica políticas educativas favorables a la introducción de perspectivas de género. No obstante, señalan que finalmente las acciones en este sentido dependen de las personas a cargo de las instituciones.

En general, aunque no de forma unánime, las educadoras se han reconocido a sí mismas como educadoras con suerte dentro de un contexto en general poco favorable, como excepciones a la norma en lo que respecta al trabajo educativo corriente en los museos y centros de arte.

SOBRE LAS PROPUESTAS PARA UNA SITUACIÓN IDEAL

En cuanto al planteamiento de una situación ideal que permitiese a las educadoras introducir perspectivas de género a través de sus acciones educativas, ellas proponían cambios en la cultura museística y su enfoque educativo y un mayor apoyo por parte de los museos y centros de arte a la labor que realizan desde sus propios colectivos educativos.

En general, las educadoras pedían una mayor apuesta de los museos por la educación, que viniera acompañada de cambios radicales en las estructuras internas. Se referían a la necesidad de que el museo o centro de arte deje de ser un espacio excluyente, dando paso a otros enfoques más inclusivos y así conseguir involucrar a públicos diversos. En general sus propuestas apuntaban a la superación de un modelo de museo estético que dirige sus esfuerzos únicamente a un público experto. En cambio, ellas apostarían por un enfoque pedagógico más basado en la dinamización, la relectura de las obras y reapropiación de los espacios.

Además, un aspecto considerado de los más prioritarios en las propuestas de las educadoras para una situación ideal en sus trabajos ha sido la necesidad de mejorar sus condiciones laborales y sus salarios. En general han señalado la importancia de dignificar y reconocer su profesión a través de lo económico y del apoyo a sus proyectos y colectivos. Muchas de ellas se muestran cómodas y muy interesadas en la continuidad de sus proyectos actuales, dentro de sus contradicciones. No obstante, lo ideal para ellas sería poder contar con equipos multidisciplinares y una mayor estabilidad para la proyección de sus carreras.

Aunque la mayor parte de las propuestas de cambio de las educadoras se refieren a una mejora de las condiciones laborales y de los entornos de trabajo en general, hay algunas que tienen que ver más directamente con la perspectiva de género. Por ejemplo, reivindican la programación de acciones educativas como las GEMÁ no de forma puntual sino a largo plazo. Asimismo, hablan de la necesidad de aplicar las leyes de igualdad en los museos y centros de arte, y de que estas leyes cuenten con dotaciones presupuestarias suficiente para poder aplicarse, ya que así podría incentivarse la futura realización de acciones

13

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

En este último capítulo voy a tratar de hacer una síntesis de las conclusiones a las que ha dado lugar esta investigación y que he ido presentando al final de cada uno de los capítulos.

Una de las conclusiones más importantes de esta tesis respecto al uso y aplicación de una perspectiva de género en el ámbito de los museos es la detección de la distancia existente entre las políticas institucionales y las prácticas de los colectivos de educadoras. En este texto voy a tratar de mostrar, por tanto, y ya de forma conclusiva, aquellos aspectos sobre los que creo que puede sostenerse la existencia de la referida distancia. Básicamente el capítulo quedará dividido en las siguientes secciones:

Conclusiones sobre la naturaleza de las acciones GEMA y su papel en las instituciones que las impulsan.

Conclusiones sobre los posicionamientos de las educadoras de museos con las que he conversado respecto a:

- Esas mismas acciones GEMA.
- Su visión de la perspectiva de género en la educación de museos.
- Sus propias prácticas como educadoras.

Conclusiones sobre las consecuencias profesionales y laborales que se derivan de un enfoque educativo crítico que incorpora una perspectiva de género.

SOBRE LAS ACCIONES GEMA Y LA INSTITUCIÓN

LAS ACCIONES GEMA, EXCEPCIONALES Y PUNTUALES

El mapeo y las conversaciones me han permitido constatar la escasez de acciones educativas con perspectiva de género en los museos y centros de arte españoles. Este tipo de acciones son muy pocas en relación al conjunto de actividades que este tipo de instituciones suelen ofertar. Cabe reseñar además, que suelen presentarse con cierto carácter de excepcionalidad. Esto habla, igualmente del lugar secundario las iniciativas GEMA tienen en los museos y explica la dificultad para encontrar este tipo de recursos en los programas de actividades cotidianos.

La situación de excepcionalidad que vive la perspectiva de género en museos y centros de arte suele tratar de aliviarse principalmente de dos formas por parte de dichas instituciones.

Por un lado, en muchos de los casos estudiados se proponen acciones GEMA en el marco de la celebración del Día Internacional de la Mujer, como un programa temático más que rivaliza con la oferta de otros tantos a lo largo del año. De hecho, la mayoría de acciones que he podido recoger a través del mapeo responden a este perfil y esto permite afirmar que son bastante representativas de la forma en la que los museos han optado en la última década por incorporar una mirada de género.

Cabe destacar, no obstante, que, como algunas educadoras apuntaban, este tipo de acciones educativas, centradas en la conmemoración del día de la mujer, son más bien celebratorias. No ofrecen miradas críticas y controvertidas, porque buscan incorporar una perspectiva de género muy controlada, que no ocasione demasiada controversia ni, por lo tanto, oportunidades para remover y cambiar las bases de las desigualdades.

Por otro lado, la ausencia de una perspectiva de género en los museos y centros de arte resulta en ocasiones tan evidente, que no es extraño que estas instituciones traten de compensarlo, a menudo, con la celebración de exposiciones temporales dedicadas a mujeres o mediante selecciones momentáneas de objetos dispuestas dentro de la exposición permanente. Se trata, en este caso, de una manera de poner en marcha acciones GEMA, aunque sea en forma paralela, como programaciones especiales.

DISCURSOS Y TEMÁTICAS CONMEMORATIVAS O CELEBRATORIAS: RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA Y LA REPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES

Buena parte de los programas que pueden encuadrarse bajo la categoría de iniciativas GEMA se han ido consolidando bajo la premisa y necesidad de la *visibilización* de la mujer, refiriéndose tanto al sujeto colectivo *mujer* como a diversas personalidades individuales. En este sentido, los objetivos que se proponen las instituciones y museos son muy similares y, para su puesta en acto, se centran en dos tipos de discurso, predominantemente: el de recuperación de la memoria de las mujeres y el de la representación de las mujeres en el arte.

Efectivamente, uno de los objetivos que más se repite en las acciones analizadas es recuperar la vida y obra de las mujeres que han sido borradas sistemáticamente del discurso oficial de la historia. A este tipo de discurso, pertenecen aquellas acciones que buscan recuperar a mujeres con nombre y apellidos por su condición de personajes ilustres, artistas, o mujeres activas políticamente. Aunque otra fórmula que también se utiliza, para reivindicar la existencia de mujeres artística y culturalmente influyentes, es introducir sus vidas a través de su relación con hombres también ilustres. Discursos estos que, al asociar la memoria femenina a una determinada clase social, por lo general alta, pueden llevar a la idea de que para entrar en el museo no basta con ser mujer, sino que además se debe ser en este sentido privilegiada, reproduciendo así un cierto clasismo.

Por otro lado, uno de los problemas que se ha achacado a cualquiera de estos enfoques reside en el hecho de que algunas de estas acciones se centran exclusivamente en las figuras de mujeres que ha sido relevantes como artistas, mecenas, etc. A este respecto, cabe recordar que, como las investigadoras feministas ya han indicado (Parker y Pollock, 1981, Pollock, 1999, Mayayo, 2003), para cambiar la historia del arte no basta con añadir nombres de mujeres al relato oficial y hegemónico.

En el análisis de las acciones GEMA, he encontrado también que, generalmente, el discurso de la recuperación de la memoria femenina se lleva al acto mediante la reivindicación del papel de la mujer en diferentes contextos del pasado. Aunque es justo señalar que hay algunas ocasiones en los que se ofrece espacio a una mirada desde el presente.

POCAS ACCIONES TRATAN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO Y EL ACTIVISMO FEMINISTA

En todo caso, el estudio realizado me permite afirmar que el trabajo desde una perspectiva de género no es uno de los ejes principales de las políticas educativas de las instituciones museísticas.

Aunque hay alguna notable excepción, los discursos que menos presentes están en las acciones GEMA son precisamente aquellos que reflexionan sobre la construcción de la identidad de género y los que ponen en valor el feminismo dentro y fuera del museo. Por eso, estas miradas puntuales o excepcionales no pueden tomarse como el reflejo de una política concreta, estable y continua por la que se apuesta desde la institución, sino como una respuesta coyuntural al empuje que se viene dando desde otros ámbitos sociales y culturales a la presencia de la mujer en nuestras sociedades.

En algunos casos, esto se hace posible a través de implicaciones presupuestarias, pero en muchos casos, las entrevistas me han mostrado que la apuesta de algunas instituciones por políticas educativas favorables a la introducción de una perspectiva de género depende en gran medida de las personas que cada institución tiene al cargo de sus servicios comisariales o educativos

PROBLEMAS DE ESTE ENFOQUE DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Uno de los problemas que puede achacarse a que la perspectiva de género solo encuentre camino a través de acciones puntuales es que, como algunas educadoras han señalado, no se ofrece espacio para una continuidad programática y corre el riesgo de quedar en la mera anécdota.

Sin embargo, éste no es el único problema que presenta la introducción de la perspectiva de género en régimen de excepcionalidad en los museos de arte. Si bien es siempre positiva la denuncia y visibilización del carácter invisible e intranscendente de las mujeres en la Historia e Historia del Arte hegemónicas, hacerlo de una forma momentánea y puntual puede ser visto como colocación de un mero parche que, por sí solo, resulta muy insuficiente para alterar la narración androcéntrica de la cultura (Mayayo, 2003) que ha dado lugar a tal discriminación.

Incluso es posible sospechar que la introducción de una cuota mínima de miradas críticas mediante acciones GEMA puntuales, como las citadas, no sea sino una manera de interrumpir brevemente el discurso patriarcal predominante, para que de esa forma la institución lave su imagen social y a la vez se permita continuar con él. Es decir, podría pensarse que las acciones GEMA son una forma de expiar la culpa por no hacer una política que realmente incluya la perspectiva de género en los museos y centros de arte.

Bien es cierto, sin embargo, que mirada la situación desde un punto de vista positivo podría considerarse que estas acciones a su manera abren una grieta por la que se cuelan nuevas miradas hacia las colecciones y la institución, a la que colocan en una tesitura de clara intención transformadora. Si entendemos los museos como instituciones oficiales que tradicionalmente han reafirmado la historia del arte y la cultura hegemónicas, (Duncan, 1995; López F. Cao, 2012) la introducción de una perspectiva de género entre sus actividades avanzaría, al menos en apariencia, en dirección contraria al discurso institucional. Es por ello que, aunque sean escasas y

puntuales, este tipo de acciones pueden llegar a generar conflictos, pueden abrir una brecha por la que posibilitar una ampliación de la mirada de corte feminista y, en este sentido, no deben ser totalmente despreciadas.

SOBRE LA POSICIÓN DE LAS EDUCADORAS CON RESPECTO A LAS ACCIONES GEMA

LAS EDUCADORAS SE DISTANCIAN DE LAS ACCIONES PUNTUALES Y ACRÍTICAS

El carácter casi anecdótico y excepcional de las acciones GEMA que he podido detectar a través del mapeo es algo que también es percibido por las educadoras con las que me entrevisté. Tal y como me explicaban, en nuestras conversaciones, todas ellas se distanciaban del tipo de acciones educativas con perspectiva de género más frecuentes en los museos españoles. En sus comentarios corroboraban las mismas dudas que acabo de plantear sobre su eficacia y sobre su capacidad para ir más allá de ser soluciones cosméticas para mejorar la imagen de la programación general de museos y centros culturales. Uno de los aspectos sobre los que han puesto el acento en sus críticas a la imagen de la mujer que tales acciones GEMA despliegan ha sido el del carácter eminentemente descriptivo de muchas de ellas, que centran el interés en los actos de observar, apreciar y ver.

SOBRE LA POSICIÓN DE LAS EDUCADORAS CON RESPECTO A LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN MUSEÍSTICA

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO PARTE DE LA IDENTIDAD DE LAS EDUCADORAS

Un aspecto interesante de esta investigación es el que me ha permitido adentrarme en los orígenes y la manera que tienen las educadoras de museos de entender la perspectiva de género: cuáles son sus referentes teóricos, cómo y desde qué posición ética y política la entienden o qué problemas y oportunidades les suscitan como educadoras.

En las conversaciones mantenidas con las educadoras he podido comprobar que la necesidad de introducir una perspectiva de género en su trabajo está vinculada en buena medida al feminismo, como uno de los ejes que articulan su posición ética y política.

En sus relatos sobre esta cuestión se refirieron a una posición que había partido de múltiples orígenes y que había tenido diferentes trayectos según el caso: la familia, el entorno social, las propias intuiciones, la universidad, e incluso la consciencia de estar en una posición social de inferioridad como mujeres en esta sociedad. Pero también me dejaron claro que su posición no remite a un compromiso meramente ideológico, sino más bien vital, porque como ellas me relataron, su encuentro con el feminismo se produjo de una forma que califican como *intuitiva*, como algo *muy natural* o que forma parte de su *forma de ser*.

En este sentido, las educadoras se referían a su posicionamiento feminista como a un compromiso que no establece límites claros entre su trabajo en el museo y su vida cotidiana; como una actitud que queda naturalmente reflejada de manera espontánea en cada acción que emprenden.

De tal modo que, para ellas, adoptar una mirada feminista como *mujeres* no significa apelar sólo a su biología femenina, sino más bien tomar conciencia de una posición de inferioridad asociada a la identidad *mujer* en nuestra sociedad. En este sentido, las educadoras confiesan adoptar una posición de resistencia, crítica y feminista, ante esa realidad desigual en sus vidas y en sus trabajos.

UNA POSICIÓN POLÍTICA, TRANSVERSAL, PROPIA Y EN CONSTRUCCIÓN

Adoptar una perspectiva de esta naturaleza conlleva, por tanto, reconocerse en una *posición política* que las define dentro y fuera de los centros de arte y que está en sus vidas de manera integrada y natural. Esto es algo que me ha sorprendido gratamente, porque desde mi punto de vista como investigadora sobre el tema, coincido con esta visión. Una mirada reflexiva y feminista no puede ser abandonada ni depender del contexto, porque parte de un posicionamiento político que se construye, se aprehende y se integra en la propia forma de ser.

No obstante, todas son conscientes de que ese encuentro, casi natural desde su condición de mujeres, con el feminismo es algo que está en permanente construcción, especialmente en lo referente a la forma que adopta en las acciones de su vida y también de su trabajo. Con sus relatos me han mostrado que son conscientes de que el aprendizaje sobre feminismos requiere de un esfuerzo adicional por parte de quienes queremos adentrarnos en ello. A este respecto, coinciden con esa manera de entender el feminismo según la cual quien se interesa por ello traza caminos propios y no estandarizados.

Se puede decir por tanto, que la mirada que he encontrado en las protagonistas actuales de la integración de una perspectiva de género en la educación de museos es una mirada en construcción, que se va enriqueciendo continuamente con la práctica y la reflexión, tanto dentro como fuera del museo. Prueba de ello es que se muestran abiertas a la participación en investigaciones que abordan los estudios sobre museos, la educación y la perspectiva de género e incluso realizan publicaciones de investigación en torno a sus proyectos.

Para esta tarea de construcción permanente de su mirada las educadoras me han hablado de la dificultad para encontrar estudios feministas y autoras de referencia en cualquier etapa educativa, incluidos los estudios universitarios. Pero también me contaban que ha sido, curiosamente, la ausencia de referentes en la educación superior la que en ocasiones ha generado incomodidad y curiosidad a muchas de ellas, llevándoles a preguntarse el porqué de esta situación. De este modo los estudios universitarios se han cruzado en sus vidas con otros contextos de acción y pensamiento que les van llevando a profundizar y descubrir nuevas facetas y oportunidades del feminismo.

SOBRE LA POSICIÓN DE LAS EDUCADORAS CON RESPECTO A LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN SUS PRÁCTICAS

En las conversaciones con las educadoras he encontrado una mirada feminista que las define personal e identitariamente y que, en consecuencia, abarca cualquier temática y se filtra en todas las acciones educativas que realizan.

LAS EDUCADORAS SE IDENTIFICAN / SE ALINEAN CON LOS ENFOQUES CRÍTICOS Y FEMINISTAS

Las educadoras siempre me han dejado claro que tratan de promover miradas críticas que cuestionen las representaciones tradicionales de las mujeres o lo femenino e incidir en cómo la imagen de la mujer ha sido construida a lo largo de la historia. Frente a los abordajes de tipo descriptivo o conmemorativo que suele ser característico de muchas de las acciones GEMA que las instituciones impulsan, ellas se han mostrado más partidarias de impulsar proyectos educativos orientados a producir nuevas formas de autorrepresentación de las mujeres.

A este respecto, en todos los casos se han mostrado más interesadas por las acciones GEMA más críticas, como aquellas que tratan de la memoria y la representación, a pesar de ser casi la excepción. Por un lado, porque suponen interrupciones en la historia del arte canónica y, por otro lado, porque propician la reflexión sobre la construcción de modelos y contra-modelos de mujer o feminidad.

Pero, la mirada de las educadoras no queda anclada en la reivindicación de un discurso exclusivo sobre la mujer. Así, por ejemplo, las acciones que han llevado a cabo los colectivos de educadoras con las que he dialogado coinciden en abrir la mirada de género más allá de la categoría “mujer”. El foco del discurso tiende a complejizarse y a tratar no sólo la presencia y las ausencias de las mujeres en el arte, la cultura y la historia, sino también la construcción de la diferencia sexual, del deseo y de la identidad de género.

Las educadoras me decían sentirse especialmente interesadas por aquellas acciones que resultan relevantes por su carácter pionero en la introducción de miradas feministas y *queer*, cuya principal finalidad es deconstruir, analizar y cuestionar los estereotipos, los roles y las identidades de género normativas a través del análisis del cuerpo y su imagen. Es decir, aquellas centradas en el debate identitario de género, en las que el foco no recae en “la mujer”, como sujeto u objeto de la representación, sino en los límites de las categorías mujer/hombre, las relaciones de poder que se establecen entre ellas y los problemas que ello genera.

A la vista de estos posicionamiento, resulta bien interesante preguntarse, porque es algo que no ha sido objeto de debate en nuestras conversaciones, si referir las acciones a una cuestión de género es, por sí mismo, más crítico y transgresor que hacerlo refiriéndose a la mujer. De hecho, tal y como está la situación todavía en los museos de arte, la referencia a la mujer sigue siendo vista como una opción bastante transgresora.

CONCIBEN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO PRÁCTICA CRÍTICA Y ABREN SUS HORIZONTES CONCEPTUALES

Sea como fuere, lo que el estudio ha revelado es que las acciones GEMA que más interesan a las educadoras son aquellas que alinean las cuestiones de género con las narrativas críticas de la educación en museos. A este respecto he podido comprobar un interés especial, entre las educadoras, por la transformación conceptual y teórica que en las últimas décadas se está produciendo en el ámbito general de la educación artística.

Así, por ejemplo la mayoría de ellas entienden que la educación en los museos de arte debe incluir la puesta en relación de sus obras con marcos de referencia visual más amplios o con otros artefactos e imágenes de la cultura visual. De este modo utilizan estrategias que abren el concepto de educación artística. Por un lado, a través de la interacción entre arte y la cultura visual desde abordajes feministas, un uso horizontal de las imágenes. Por otro, abren el concepto de educación artística, a través de la incorporación de otras formas de arte, como la *performance* que está ligada al feminismo.

Esta mirada además les hace concebir el arte y la educación como prácticas críticas (productivas y reflexivas) que se retroalimentan, lo cual apunta a una desjerarquización de los ámbitos de conocimiento en que trabajan. De hecho, los referentes que manejan son variados y prácticamente todos se vinculan al feminismo, y teorías y prácticas críticas. Aunque una gran cantidad vienen del arte, la historia, la filosofía y o otros ámbitos, hay una significativa presencia de referentes que vienen de la educación. Han ido apareciendo nombres de autores y autoras vinculadas a perspectivas críticas y feministas en educación, educación artística y museística como Aída Sánchez de Serdio, Carla Padró y Fernando Hernández, María Acaso, Lucas Platero o bell hooks.

REPIENSAN LOS CONTENIDOS

En ocasiones, cuando la acción educativa trata sobre temáticas feministas, no resulta complicado aplicar la perspectiva de género para el diseño de sus actividades. La investigación me ha permitido ver cómo lo hacen a través de el uso de referentes teóricos feministas o de autoras mujeres.

Ha sido especialmente interesante comprobar cómo las educadoras buscan la introducción de contenidos relacionados con el género incluso en aquellos en aquellos casos de prácticas educativas sobre propuestas del museo que califican como *más complicadas*, porque la temática que abordan, en principio, no tiene nada que ver con el género.

REPIENSAN LOS ESPACIOS Y SUS USOS

Para ello estas educadoras buscan poner en marcha estrategias que les permitan incorporar la perspectiva de género a sus acciones y lo hacen de diferentes maneras. En ocasiones, estas estrategias consisten simplemente en seleccionar de las muestras aquellas obras que les den pie a introducir su mirada en consonancia con el propio discurso artístico y/o comisarial ligado al género. En otros casos, nos confesaban, la estrategia pasa por generar oportunidades para la inclusión, bien sea a través del empleo de lenguaje no sexista o la apertura de espacios en la institución que

tradicionalmente han estado cerrados a algunos sectores de la población, como pueden ser algunas mujeres o las y los adolescentes.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO SE PLASMA
SOBRE TODO A NIVEL METODOLÓGICO, SE ALINEAN CON LAS
PEDAGOGÍAS CRÍTICAS E INTRODUCEN DIDÁCTICAS PERFORMATIVAS

Pero básicamente, las conversaciones me han mostrado que para estas educadoras, la perspectiva de género toma forma, sobre todo, en el ámbito metodológico. Todas las educadoras con las que he hablado han coincidido en vincular con su enfoque pedagógico-artístico feminista algunos valores fundamentales que definen sus modos de hacer en la práctica de la mediación: el uso de metodologías activas y participativas, el cuestionamiento de la autoridad y las relaciones de poder, los cuidados, la implicación del cuerpo y las emociones en los procesos creativos y de aprendizaje o el trabajo apoyado en la acción colectiva.

En este sentido resulta interesante constatar los resultados que la investigación ha ofrecido en relación con la cuestión de los posicionamientos pedagógicos. He podido apreciar igualmente, a este respecto, cierta distancia entre las propuestas que habitualmente hacen las instituciones museísticas y las inquietudes que han presentado las educadoras en nuestras conversaciones. Mientras que en el primer caso, los talleres o las visitas guiadas siguen criterios pedagógicos muy próximos a los de la educación formal instituida, las educadoras se han alineado en su discurso y actividad con las narrativas críticas de la educación en museos, por ejemplo, en lo referente a entender la educación, no como un cúmulo de acciones desconectadas, sino como procesos que conllevan la construcción conjunta de conocimientos y el trabajo desde *“el otro”, “la otra”*.

Así, me han referido su preferencia por dirigir su actividad hacia la generación de nuevas lecturas de los objetos y abrir debates, que hacia la descripción o simple reproducción del discurso comisarial de las piezas. En este sentido han sido frecuentes las alusiones a la utilización de metodologías participativas y activas que, partiendo de la propia experiencia de los/las visitantes, busquen vincularlas a su realidad más cercana para detectar situaciones concretas donde se viven y perpetúan las desigualdades de género.

Es decir, para las educadoras entrevistadas la aplicación de una perspectiva de género a la mediación educativa en museos debe producirse en un espacio que permite el coaprendizaje. Para ellas, esto se concreta en la creación de contextos que tomen en consideración la mirada y la experiencia de las otras personas, que posibiliten establecer unas relaciones menos jerarquizadas y más horizontales entre educadoras y público, favoreciendo las interacciones críticas entre todos los saberes que se ponen en juego en el acto educativo. Es un enfoque al que Padró (2005) y Arriaga (2011) han definido como *“narrativa comunicativa”* en sus estudios sobre educación en museos. Una tendencia que se alinea, en general, con los preceptos de la nueva museología y que se vincula, a lo que en el entorno de la educación formal se conoce como *“coeducación”*.

Partir de esta premisa en los actos de mediación educativa conlleva, necesariamente establecer un espacio de negociación. Sin embargo, las educadoras entrevistadas me han señalado que esto no es siempre fácil e inmediato, porque la negociación en las posiciones de poder entre educadora-públicos o usuarios también genera conflictos.

La búsqueda de una mayor horizontalidad en las relaciones pedagógicas es algo que para las educadoras va vinculado a su voluntad de recuperar, a través de ellas, el cuidado, como una forma de relación propia de la tradicional cultura femenina. En este sentido, lejos de renegar de la asimilación de la feminidad a la idea del cuidado del otro, tradicionalmente asignado a las mujeres, estas educadoras se sienten receptoras de una manera de entender las relaciones pedagógicas que llegó a la educación a través de la incorporación laboral de las maestras y profesoras.

Es por eso que, en las conversaciones y en muchas de sus prácticas, las educadoras entrevistadas se han referido a la necesidad de incluir en los procesos de mediación el cuerpo y emociones, excluyendo aquellos procesos cognitivos que implique exclusivamente a la mente. El cuerpo deviene en el lugar donde se concreta la acción educativa y por ello ponen mucho énfasis en trabajar desde la experiencia. En este sentido, se puede decir que incorporan a su mirada feminista, el valor de las emociones en los procesos de aprendizaje que ya fuera puesto de relieve por los movimientos de renovación pedagógica de principios del siglo XX.

Vinculada a la idea del cuidado y las emociones, las educadoras también se han mostrado muy conscientes de que la atención al cuerpo es una cuestión fundamental en un trabajo realizado desde una perspectiva de género. En esto se alinean con esa mirada que el feminismo hace del cuerpo, entendido como un lugar atravesado por las desigualdades o como un *archivo político* (Ahmed, 2004). De este modo, he podido observar en las conversaciones y en algunas de sus prácticas un creciente interés por el trabajo con el cuerpo, a través de empleo de estrategias didácticas performativas (Butler, 1989). Mediante este tipo de propuestas las educadoras pretenden introducir en los museos y centros de arte otras formas de construcción y representación de la subjetividad que les permita incorporar, de una forma inmediata y experiencial, una reflexión de corte feminista sobre el género, haciendo más significativo el aprendizaje.

SOBRE LAS CONSECUENCIAS DE UN ENFOQUE EDUCATIVO CRÍTICO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LO PROFESIONAL

Este capítulo de conclusiones quedaría incompleto si no incorporara en él algunos aspectos que, si bien no estaban entre las premisas que orientaron esta investigación, han adquirido tanto fuerza a lo largo del desarrollo de la misma que no pueden ni deben ser ignorados. No en vano, la incorporación de la perspectiva de género a museos y centros de arte se ve muy mediatizada por las circunstancias personales y laborales en las que se encuentran sus protagonistas; en este caso las educadoras que han colaborado en este estudio. La investigación me ha permitido entender que el éxito de incorporar tal perspectiva en la educación en museos depende en gran medida de la manera en la que pueden ser congeniadas con tal propósito las dimensiones estructurales, económicas, políticas, conceptuales, metodológicas o laborales de educadoras e instituciones.

EL COLECTIVO, UN GRAN POSIBILITADOR DE LAS ACCIONES GEMA

La investigación me ha mostrado que los enfoques educativos críticos son tan excepcionales en las instituciones museísticas estudiadas como las personas que hay detrás de ellos. Puede decirse que, en gran medida, responden a la implicación personal de las educadoras en la creación de este tipo de discursos; a un deseo personal y colectivo de cambiar las cosas, más que a la exigencia de la institución. El resultado de ello es que, como algunas de las educadoras me han explicado, a menudo se producen

contradicciones entre el posicionamiento de los museos y los medios y directrices que ponen en marcha para desarrollar sus propuestas educativas. Por un lado basan su discurso institucional en un enfoque eminentemente educativo, pedagógico, aperturista y por otro, en cambio, infravaloran e invisibilizan a quienes llevan a la práctica la acción educativa.

En este sentido, he podido corroborar las conclusiones de otras investigadoras (López, 2009; Padró y Villanueva, 2014; Trafí, 2012), quienes ya señalaron que los discursos de los centros y museos sobre su misión educativa no se corresponden frecuentemente con la realidad, tal y como se refleja en la gestión que se hace de estos departamentos a nivel organizativo y presupuestario. No obstante, la voluntad y el trabajo de tantas personas, tanto en los departamentos educativos como en otras partes del organigrama de los museos van generando espacios de cambio. Así, algunas de las educadoras han coincidido en señalar que gozan de cierta libertad para introducir una perspectiva de género en su práctica diaria. Aunque también señalaban que, por parte de los museos y centros de arte no suele haber problemas siempre y cuando no presenten propuestas abiertamente feministas, en cuyo caso, aseguraban, corren el riesgo de poner a la institución en su contra.

En este sentido, la investigación ha corroborado que la implicación de las educadoras desborda los límites razonables entre la profesión y la militancia feminista. Porque, como ellas me han manifestado, esta alta implicación para abrir espacios de cambio en la institución roza el activismo y tiene su contrapartida en una sobrecarga de trabajo y en un sobreesfuerzo personal, que con frecuencia no conlleva el correspondiente reconocimiento simbólico o económico; todo un síntoma que se explica por la falta de arraigo de los departamentos educativos y de una verdadera cultura pedagógica en los museos y centros de arte.

A pesar de que en nuestras conversaciones, mis colaboradoras se han reconocido a sí mismas como educadoras con suerte; como excepciones a lo que suele ser habitual en la educación en museos y centros de arte. A este respecto, las educadoras se han referido en varias ocasiones a la diferenciación jerarquizada, física y simbólica (Mörsch, 2012) que es frecuente en estas instituciones. Se han referido igualmente, a cómo tal distinción está en el origen del carácter marginal, subordinado o simplemente desconectado que tiene lo educativo en relación con el resto de departamentos que conforman los museos.

HAY DIFICULTADES VINCULADAS A

LA FEMINIZACIÓN DE LA PROFESIÓN Y EL ESTIGMA DEL FEMINISMO

Pero, más allá de estas dificultades achacables a la situación de la educación en los museos, la investigación también me ha permitido detectar otras más específicamente relacionadas con el género, como las derivadas del carácter feminizado de la profesión que, como algunas educadoras han señalado, parece remitir a un discurso reproductivo de la educación que ofrece limitaciones a la hora de introducir la perspectiva de género.

No en vano, las reticencias a introducir miradas que, como la feminista, cuestionan la institución desde lo educativo, no hacen más que obstaculizar y prácticamente imposibilitar el desarrollo profesional.

LAS DIFICULTADES PARA DESARROLLAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN MUSEOS SON LAS MISMAS QUE AZOTAN A LA PROFESIÓN DE EDUCADORAS

En consecuencia, para mis interlocutoras los aspectos que dificultan su trabajo y la incorporación de una perspectiva de género, básicamente, son los mismos que azotan a la profesión de educadora de museos. Todo esto explica que, a pesar de que el objeto de esta investigación es el empleo de la perspectiva de género en la educación museística, con frecuencia las educadoras entrevistadas hayan sacado a colación cuestiones relacionadas con su situación laboral para explicar las dificultades que han encontrado para implementar tal perspectiva de mediación.

En nuestros encuentros, las educadoras se han referido con frecuencia al papel que la externalización del servicio educativo, habitual en la mayoría de los museos, juega en la precarización del sector. Lo habitual es que el personal que realiza estos servicios no pertenezca orgánicamente a la plantilla de los museos y centros de arte y que, por el contrario, como es el caso de las educadoras entrevistadas, colaboren con las instituciones a través de empresas, asociaciones o como autónomas.

A este respecto, la investigación ha puesto de relieve una cuestión que se coloca a caballo entre la concepción educativa, la estrategia metodológica y la necesidad de hacer frente a la posición de las educadoras dentro de los museos y centros de arte. Se trata del hecho de que las acciones GEMA más interesante se dan, principalmente, gracias a la existencia de una estructura-colectivo de educadoras, que es la que permite el aprendizaje, el trabajo en red y el empleo de cierta autonomía.

Efectivamente, en el contexto precario y frágil de la educación museística, estos colectivos funcionan como un humus o sustrato que ofrece las condiciones necesarias para que enraícen y se desarrollen sus propuestas. Agruparse de este modo les permite desarrollar su profesión como educadoras de museos con cierta autonomía, de acuerdo con un proyecto propio, desde sus propios intereses, reorientando de este modo las dinámicas que se derivan del funcionamiento de la propia institución. Aunque, también se han mostrado plenamente conscientes de que el diseño final de su acción no depende enteramente de ellas, puesto que los museos y centros tienen la última palabra para dar luz verde a sus proyectos y ellas no se encuentran dentro de la institución en una posición que permita hacer oír su voz. De hecho, como algunas de estas educadoras señalaban, la precarización que resulta de la subcontratación de su trabajo puede convertirse en una dificultad añadida para la introducción de miradas feministas.

Pero, por otra parte, estas mismas educadoras también reconocían que, a partir del trabajo en colectivo, podían tejer y participar en otras redes de trabajo mayores, que les ofrecían la oportunidad de entrar en contacto e intercambiar experiencias con otras educadoras, con redes de activismo feminista o con otras redes profesionales, para reflexionar de manera conjunta sobre sus trabajos.

LAS PROPUESTAS EN GENERAL REIVINDICAN UN CAMBIO EN LA CULTURA INSTITUCIONAL QUE RECONOZCA LA LABOR EDUCATIVA

Como resultado de mi implicación personal con la situación de las educadoras colaboradoras en esta tesis, las conversaciones nos han llevado en algunas ocasiones a

imaginar cómo sería una situación ideal para el desarrollo de propuestas educativas que incorporen la perspectiva de género.

Ha resultado muy interesante comprobar que, al abordar esta cuestión, las educadoras han colocado mucho más el foco en aspectos vinculados con cambios en la cultura museística, en el enfoque educativo y en su situación profesional, quedando en un plano secundario otras condiciones más directamente relacionadas con un enfoque de género. Hasta tal punto queda claro que no se pueden desvincular unos y otros aspectos de su actividad.

Las propuestas que las educadoras harían para conseguir una situación ideal en sus trabajos que les permitiera incorporar miradas críticas como la feminista se refieren en su mayoría a cuestiones de estructura interna y de relaciones laborales, a cuestiones relativas a la política de públicos y a cuestiones relativas al enfoque pedagógico.

En el caso de las primeras, las educadoras entrevistadas han apuntado la necesidad de que los museos aborden reformas en sus propias estructuras y organigramas, dando mayor espacio y protagonismo a la educación. Si bien señalaban que no se trata de ampliar el espacio educativo manteniendo unas dinámicas de externalización y precarización de empleo como las actuales, sino dotando de mayor presupuesto a los DEAC para que el reconocimiento al valor de este servicio tenga su correspondiente reflejo en los sueldos.

Un segundo aspecto que se ha puesto de relieve al imaginar una situación ideal es el referido a la política de públicos. A este respecto, la generalidad de las educadoras imaginan museos más abiertos a todo tipo de públicos, alejados del modelo de museo que dirige sus esfuerzos únicamente a un público experto. En este sentido, en sus respuestas a esta cuestión, reclamaban que los museos o centros de arte deberían dejar de ser espacios excluyentes, para dar paso a otros enfoques más inclusivos que involucren a personas desconectadas de los circuitos de la educación formal, generando oportunidades de aprendizaje en otros sectores de la población.

Pero también se mostraron preocupadas por la necesidad de cambios en los enfoques pedagógicos. Más allá de la actividad contemplativa, más o menos guiada por la opinión experta, las educadoras se mostraban partidarias de formas de relación pedagógica basadas en la dinamización, la relectura de las obras y la reapropiación de los espacios del museo. A este respecto reivindicaban en su discurso un mayor apoyo a los colectivos de educadoras para su formación y para poder trabajar de una manera continuada y más estable, incluso en equipos multidisciplinares, que les permita detenerse a reflexionar sobre sus prácticas y evaluarlas. En definitiva, un trabajo a largo plazo que permita la experimentación y la transformación de la propia institución.

Además de estas propuestas y aunque no son los aspectos que más han enfatizado al imaginar una situación ideal, las conversaciones también han puesto de relieve algunas sugerencias de cambio en relación al género. En concreto, varias de las educadoras me han hablado de algo tan elemental como la necesidad de aplicar en el ámbito de los museos las leyes de igualdad. Simplemente con la aplicación de dicha ley que, entre otras prescripciones, insta a realizar acciones educativas en pro de la igualdad de género, se podría arbitrar una adecuada dotación de presupuesto que diera mayor presencia de la perspectiva de género en los museos y centros de arte.

Aunque no estuviera entre los objetivos principales de esta investigación, la indagación con las educadoras sobre las condiciones ideales para implementar la perspectiva de género en el ámbito de la educación de museos y centros de arte ha servido para

establecer una interesante conclusión para este trabajo. Me refiero al hecho de que, las educadoras hayan optado por referirse a cuestiones de orden general (estructurales o educativas). Entiendo que tras esta decisión está el convencimiento de que, si no se dan esas condiciones, aunque por sí mismas no garanticen la introducción de la perspectiva de género, sigue quedando todo en manos de las voluntades personales, tanto de las educadoras como de quienes dirigen los DEAC y esto es algo que esta investigación no puede dejar de señalar.

CODA FINAL ANTE EL DEBATE SOBRE UNA PERSPECTIVA

CENTRADA EN LA REIVINDICACIÓN DE LA PRESENCIA Y REPRESENTACIÓN DE LA MUJER O CENTRADA EN EL GÉNERO.

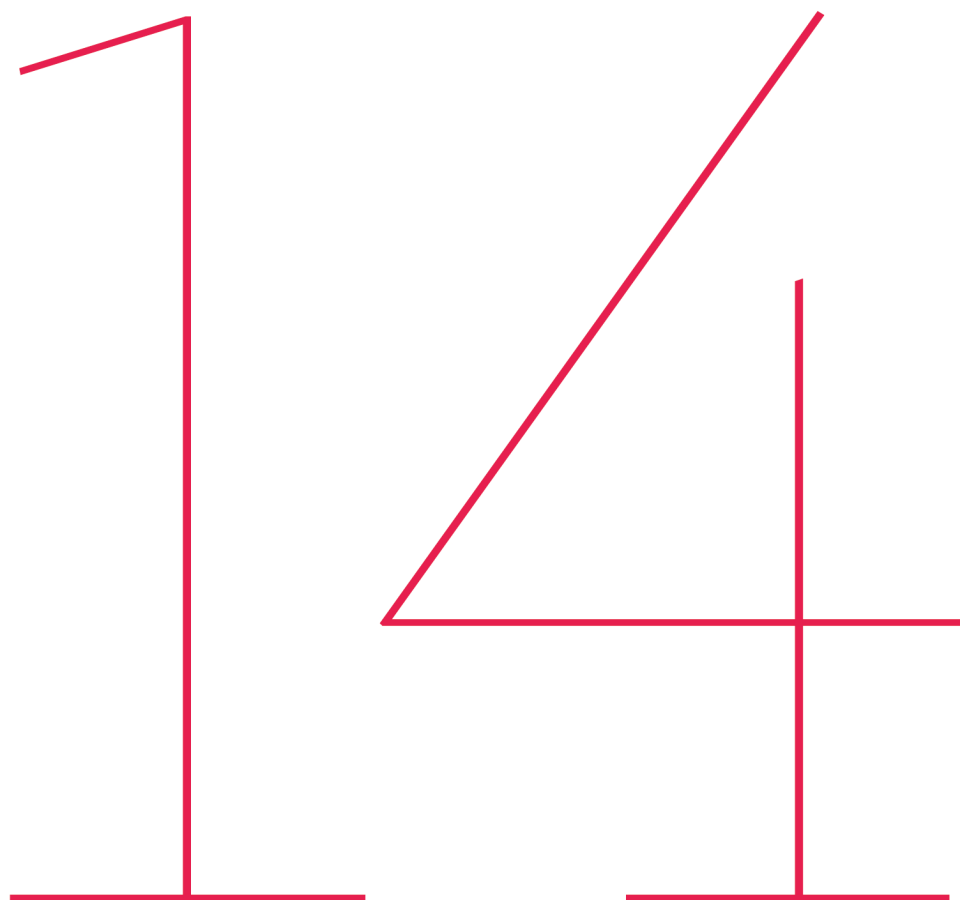
Una vez que se han visibilizado los silencios en torno a la vida de las mujeres, las ausencias de referentes diferentes al hombre blanco heterosexual genio, una vez que hemos denunciado las desigualdades en la valoración de las obras, la mirada masculina en la interpretación oficial de las obras auspiciada por la historia del arte tradicional y la falta de reconocimiento de la importancia del papel de las mujeres en la historia, el debate llega a un punto muerto, a no ser que pasemos a preguntarnos el porqué de estas desigualdades.

Contamos con la ventaja de que reivindicar una igualdad o equidad entre hombres y mujeres, aunque lejos de estar conseguida, es una política popularizada y fácilmente defendible al amparo de las leyes y los tratados internacionales.

Cuando estudiamos el aparato que vertebra la desigualdad estaremos analizando, como propone Pollock (1988), la construcción de la diferencia sexual. En este proceso, una de las cuestiones principales gira en torno al género, entendido como un sistema binario, codificado y definitivo, sobre el que se asienta el reparto de roles, poder, ausencias y presencias. Cabe entonces cuestionar las propias categorías de hombre y mujer, qué significan, cómo se definen, cómo se producen y afianzan y cómo se encarnan en nosotras y nosotros. De este modo es posible preguntarnos por los límites de las mismas y las formas de transgredirlas y, lo que es más importante, si una transformación en la naturaleza de estos conceptos puede llevar a transformar el orden de género binario que sostiene la diferencia y la desigualdad.

Además, esta mirada compleja que dinamita las categorías de género y explora las fisuras, tiene ese punto de que es más controvertida, viene de teorías más especializadas, actuales, menos popularizadas, sobre las que se ha reflexionado menos, en general. Además nos afecta personalmente a la hora de poner las preguntas sobre el tapete, socava nuestros cimientos identitarios, es molesto...

Pero, en realidad, reivindicar la presencia de las mujeres, como una necesidad urgente en los museos, como parte del sistema cultural, puede ser igual o más molesto que repensar el género y otras categorías influyentes en la raíz de las desigualdades; ya que los museos de arte conforman desde hace tiempo un contexto de desigualdades arraigadas. Es decir, tanto los discursos que cuestionan estas instituciones por ser excluyentes y perpetuar narraciones hegemónicas del arte y la cultura, como aquellos que buscan hacer del museo un lugar más crítico, igualitario y social, pueden ser igual de polémicos. Sobre todo en ciertos entornos, como las grandes pinacotecas, baluartes del discurso tradicional del arte, donde no hay mujeres o las hay desde hace muy pocos años.



BIBLIOGRAFÍA

A

-Ahmed, Sara (2004)
Feminist attachments. En S. Ahmed.
The Cultural Politics of Emotion (pp. 168-190)
Edimburgo: Edinburgh University Press.

-Albero Verdú, Sofía (2015)
Perspectiva de género y educación en los
museos de arte españoles. Un estado de la
cuestión. En *Actas I Congreso de Xénero,
museos e arte*. Diputación de Lugo, Red
museística provincial de Lugo.

-Alcaide, Eva. (2010)
Rescatadas aunque excluidas.
Relatos alternativos sobre mujeres artistas.
Heritage and Museography, (3), 36-42.

-Aliaga, Juan Vicente (1997)
*Bajo Vientre. Representaciones de
la sexualidad en la cultura y el arte
contemporáneos*.
Valencia: Generalitat Valenciana. Direcció
General de Promoció Cultural, Museus i
Belles Arts. Conselleria de Cultura,
Educació i Ciència.

-Aliaga, Juan Vicente (2004)
*Arte y cuestiones de género: una travesía del
siglo XX*. San Sebastián (Guipúzcoa): Nerea.

-Aliaga, Juan Vicente (2007)
*Orden fálico. Androcentrismo y violencia de
género en las prácticas artísticas del siglo
XX*. Madrid: Akal.

-Aliaga, Juan Vicente y Mayayo,
Patricia (eds) (2013)
*Genealogías feministas en el arte español,
1960-2010*. Madrid: MUSAC/This Side Up.

-Amengual, Irene (2012)
Saberes y aprendizajes en la construcción
de la identidad y la subjetividad de una
educadora de museos: El caso del proyecto
"Cartografiem-nos" en el museo Es Baluard"
(Tesis doctoral) Departament de dibuix,
Universitat de Barcelona.
-Arrazola-Oñate Tojal, Txaro. (2016)
Plataforma A, colectivo vasco para la
incorporación normalizada de las mujeres
en el sistema del arte.

Extramurs, 3 (5), 289-318. Recuperado de:
<http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/13/1874>.

-Arriaga, Amaia. (2011)
Desarrollo del rol educativo del museo:
narrativas y tendencias educativas.
Revista digital do laboratorio de artes visuais,
7. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/3370/337027039002.pdf>.

-Arriaga, Amaia y Soria, Fermín (2017)
Artistas, equipamientos culturales y
mediación. Guía para la reflexión. *Labore*.
Donostia Kultura - Donostia /San Sebastian
2016- Europako Kultur Hiriburua / Capital
Europea de la Cultura.

-Austin, John Langshaw. (1955)
Cómo hacer las cosas con palabras. Santiago
de Chile: Escuela de Filosofía Universidad
ARCIS.

B

-Ball, Stephen. J. (ed.) (1993)
Foucault y la educación. Disciplinas y saber.
Madrid: Morata (1990).

-Ballarín, Pilar. (2001)
*La educación de las mujeres en la España
contemporánea (S. XIX y XX)*.
Madrid: Síntesis Educación.

-Ballarín, Pilar. (2004)
Género y Políticas educativas. *XXI. Revista
de Educación*, 6, 35-42.
Universidad de Huelva.

-Bateson, Gregory. (1958)
Naven. Stanford: Stanford University
Press.

-Beauvoir, Simone. (1949)
El segundo sexo. Madrid: Cátedra (1998).

-Belausteguigoitia Rius, Marisa y
Mingo, Araceli. (coords.) (1999)
Géneros prófugos : feminismo y educación.
Universidad Nacional Autónoma de México,
Paidós Iberica Ediciones.
-Berengueras Pont, Mercé; Vera Mur,
José Ma (2015)

Las leyes de educación en España en los últimos doscientos años. Supervisión 21. *Revista de educación e inspección*. 38, 1-23.

-Bhabha, Homik (1994)
The Location of Culture. Londres: Routledge.

-Biglia, Barbara; Jimenez, Edurne (2012)
Conformidades y disconformidades en habitar los márgenes en la investigación social. En Onghena, Yolanda y Vianello, Alvisé (coords.) *Políticas del conocimiento y dinámicas interculturales. Acciones, Innovaciones, Transformaciones*. (pp. 103 - 115).
Universidad de Naciones Unidas.
Recuperado de:
https://www.cidob.org/articulos/monografias/politicas_de_conocimiento_y_dinamicas_interculturales_acciones_innovaciones_transformaciones/conformidades_y_disconformidades_en_habitar_los_margenes_en_la_investigacion_social.

-Bisquerra, Rafael (2003)
Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, (1) 7-43.

-Blazquez, Norma; Flores y Fátima; Ríos Maribel. (coords.) (2012)
Investigación feminista : epistemología, metodología y representaciones sociales. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

-Britzman, Deborah. (1995)
Is there a queer pedagogy. Or, stop reading straight. *Educational Theory*, Illinois, 45, 151- 165.

-Britzman, Deborah. (1998)
La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En Mérida Jiménez, Rafael, M. *Sexualidades transgresoras una antología de estudios queer*. (pp. 197-229)
Barcelona: Icaria (2002).

-Butler, Judith. (1989)
El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad.
Barcelona: Paidós. (2007).

-Butler, Judith. (1993)
Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo".
México, Buenos Aires, Madrid, Paidós (2002)

-Butler, Judith. (2005)
Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación.
Barcelona: Graó.

C

-CA2M (2012)
Programa educativo
<http://ca2m.org/es/educacion-historico/item/995-pintarse-las-unas>
programa educativo 2012/13.

-Cameron, Deborah. (1990)
Feminism and linguistic theory.
Londres, McMillan.

-Cameron, Deborah. (1995)
Verbal hygiene. London New York: Routledge

-Camps Victoria. (1998)
El siglo de las mujeres. Madrid: Cátedra.

-Caramés, Anxela (2007)
La batalla de los géneros o cuando lo personal es político se transforma en arte. *Quintana. Revista de Estudos do Departamento de Historia da Arte*, Universidade de Santiago de Compostela, (6), 281-285.

-Carlisle Kletchka, Dana (2006)
Women's work: The gendered discourses of art museum education. *Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education*. (1) 7 Iowa: University of Iowa. Recuperado de:
<http://ir.uiowa.edu/mzwp/vol2006/iss1/7>.

-Carlisle Kletchka, Dana (2007)
Ideologies of domesticity and the feminization of art museum education. En Villeneuve, Pat (ed.), *From periphery to center: Art museum education in the 21st century*, (pps. 74-78).
Reston, VA: National Art Education Association

-Carlisle Kletchka, Dana (2010)
Nice girls, left-wing ladies, and merry bands: a new generation of art museum educators in the 1970s The Pennsylvania State University (Tesis doctoral) College of Arts and Architecture, The Pennsylvania State University.

-Centro de Arte Contemporáneo de Huarte (2015) *Relatos para una VACA*. Educación y procesos artísticos, Hezkuntza eta prozesu artistikoak.

-Chadwick, Whitney (1991) *Women artists and the politics of representation*. En Raven, Arlene; Langer, Cassandra; Frueh, Joanna (eds.) *Feminism Art Criticism. An Antology*, (pp. 167-185) Nueva York, Icon Editions.

-Colaizzi, Giulia (ed.) (1985) *Feminismo y teoría fílmica*. Valencia: Episteme. (1996).

-Colaizzi, Giulia (2001) *El Acto Cinematográfico: Género y Texto Fílmico. Lectora. Revista de dones i textualitat*. Universitat de València 7, pp. II-XIV. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/lectora/20309470n7/20309470n7pv.pdf>

-Cowie, Elizabeth (1978) *Woman as a sign*. En Parveen Adams y Elizabeth Cowie (eds.) (1990) *The Woman in Question*. Londres, Verso.

D

-Dalton, Pen (2001) *The gendering of art education. Modernism, identity and critical feminism*. New York, Open University Press.

-De Diego, Estrella (1987). *La mujer y la pintura del siglo XIX español (Cuatrocientas olvidadas y algunas más)*. Madrid: Cátedra,

-De Diego, Estrella (1996) *La educación artística en el XIX: todo menos pintoras. La mujer profesora de dibujo*. E Vara, María Jesús y Maquieira, Virginia (coords) *El trabajo de las mujeres, siglos XVI-XX: VI Jornadas de Investigación Interdisciplinaria sobre la Mujer* (pp. 480-488) Universidad Autónoma de Madrid, Instituto Universitario de Estudios de la Mujer.

-De Diego, Estrella (2008). *Feminismo, "queer", género, "post", revisionismo...: o todo lo contrario*.

Ser - o no ser - historiador/a del arte feminista en el Estado Español. En *EXITbook*, (9, Feminismo y arte de género), 16-23.

-De Diego, Estrella (2012) *Feminismo, "queer", género, "post", revisionismo...: o todo lo contrario. Ser - o no ser - historiador/a del arte feminista en el Estado Español*. En Johnson, R. y Zubiaurre, M. T. (coords.) *Antología del pensamiento feminista español: (1726-2011)* (pp.615-622) Universidad de Valencia, Cátedra.

-De la Villa, Rocío (2007) *El arte feminista desde la perspectiva postcolonial*. *Exit Express. Periódico Mensual de Información y debate sobre Arte*, 28, 46.

-De la Villa, Rocío (2011) *La disputa sexual por las imágenes. Las mujeres en el sistema del arte en el Estado español*. En *Mujeres y cultura. Políticas de Igualdad*. Madrid: Ministerio de Cultura.

-De la Villa, Rocío (2013) *Crítica de arte desde la perspectiva de género. Investigaciones feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género*, 4, 10-23.

-Del Amo, M^a Cruz (2009) *La educación de las mujeres en España: de la "amiga" a la Universidad*. *Participación Educativa*, 11, 8-22,

-Del Pozo, Diego y Vilaplana, Virginia (2011) *Entrevista a Carmen Mörsch*. En *Arte y políticas de identidad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. 4, 203-224. Recuperado de <http://revistas.um.es/api/article/viewFile/146091/130501>.

-Denzin, Norman K y Lincoln, Yvonna S. (eds.) (2003) *Collecting and interpreting qualitative materials. Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.

-Dewey, John (1934) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós (2008)

-Duncan, Carol (2007) *Rituales de civilización*. Murcia: Nausicaa (1995).

F

-Firestone, Shulamith (1970)
La dialéctica del sexo.
Barcelona: Kairós (1976)

-Fox Keller, Evelyn (1985)
Reflections on Gender and Science.
New Haven, CT &
London: Yale University Press.

-Freire, Pablo (1972)
Pedagogía del oprimido.
Madrid: Siglo Veintiuno (2000)

G

-Galván, Sergia, (1995)
El mundo étnico-racial dentro
del feminismo latinoamericano,
Cuadernos África América latina. (19), 33-37.

-Gardner, Howard (1993)
Multiple intelligences: The theory in practice.
Nueva York: Basic Books. (1995).

-Geertz, Clifford. (1973)
La interpretación de las culturas.
Barcelona: Gedisa (1991).

-Gergen, Kenneth, J. (2007)
*Construccionismo social, aportes para el
debate y la práctica.* Universidad de los
Andes, Facultad de Ciencias Sociales.

-Giroux, Henry (1991)
Modernismo, posmodernismo y feminismo.
Pensar de nuevo las fronteras del discurso
educativo. En Belausteguigoitia Rius, Marisa;
Mingo, Araceli. (coords.) (1999)
Géneros prófugos : feminismo y educación.
Universidad Nacional Autónoma de México,
Paidós Iberica Ediciones.

-Giroux, Henry A. & Simon, Roger I. (1988)
Schooling, popular culture and pedagogy of
possibility. *Journal of education*, 170, (1),
9-26.

-Grau, Natalia (2014)
Educación para la igualdad de género a
través de la colección MURAM. La actividad
educativa Femenino/masculino. Por el arte

hacia la igualdad. [Comunicación] *Simposio
DEAC 18*, Madrid: Museo del Prado.

-Greene, Maxine (2004)
*Liberar la imaginación. Ensayos sobre
educación, arte y cambio social.*
Barcelona: Graó.

-Greer Germaine (1979)
*The Obstacle Race. The fortunes of women
painters and their work.*
London: Tauris Parke Paperbacks.

-Gregorio Gil, Carmen; (2006)
Contribuciones feministas a problemas
epistemológicos de la disciplina
antropológica: representación y relaciones
de poder. *AIBR. Revista de Antropología
Iberoamericana*, (enero-febrero), 22-39.

H

-Hagaman, Sally. (1990)
Feminist Inquiry in Art History,
Art Criticism, and Aesthetics: An Overview
for Art Education. *Studies in Art Education*,
32, (1), 27-35.

-Haraway, Donna. (1988)
Situated Knowledges: The Science Question
in Feminism and the Privilege of Partial
Perspective. En *Feminist Studies*, 14, (3),
575-607.

-Haraway, Donna (1995)
Ciencia, cyborgs y mujeres.
La reinención de la naturaleza.
Madrid: Cátedra.

-Harding, S. (1987)
Feminism and methodology.
Milton Keynes: Open University.

-Harding, S. (1996)
Ciencia y Feminismo, Madrid: Morata (1986)

-Hartmann, Heidi (1979)
The Unhappy Marriage of Marxism and
Feminism: Towards a more progressive
unión. In Sargent, Lydia. *Women and
revolution: a discussion of the unhappy
marriage of Marxism and Feminism.* (pp.
1-42) South End Press Political Controversies
Series.
Boston, Massachusetts: South End Press.

[en línea] Recuperado de
<http://www.fcampalans.cat/archivos/papers/88.pdf>]

-Hartsock, Nancy. (1983)
The Feminist standpoint: developing the ground for a specifically feminist historical materialism. En Harding, Sandra & Hintikka, Merrill (eds.). *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology and Philosophy of Science*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

-Hekman, Susan. (1997)
Truth and method: Feminist standpoint theory revisited. En *Signs. Journal of Women in Culture and Society*, 22 (2), 341-365.

-Hernández, Fernando (2007)
¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente. *Cuadernos de Pedagogía* (374) 34-39.

-Hidalgo, Encarna; Juliano, Dolores; Roset, Montserrat, Caba Àngels (2003)
Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género. Barcelona: Octaedro.

-Hill Collins, Patricia, (2000)
Black Feminist Thought. Knowledge, consciousness and the politics of empowerment. New York and London, Routledge (1990).

-Hooks bell (1989)
Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black. Boston: South End Press.

I

-Índice de igualdad de género.
Conclusiones principales (2014)
Instituto Europeo de la Igualdad de Género.

K

-Kathleen Weiler, (1991)
Freire and a feminist pedagogy of difference
Harvard Educational Review 61, (4), 449-475.

-Knaup, Bettina & Stammer, Beatrice E. (2014)
Re.act.feminism No.2 A Performing Archive

Published by Moderne Kunst. Nürnberg,
London: Live Art Development Agency.

L

-Lather, Patti (1987)
Patriarchy, Capitalism and the Nature of Teacher work.
Teacher Education Quarterly, 14, (2) 25-88.

-Laura, Trafí (2010)
Griselda Pollock. Una trayectoria intelectual en el feminismo, la historia de la modernidad y el análisis cultural.
En *Encuentros en el museo feminista virtual*. Madrid: Cátedra.

-Lauretis, Teresa de (1987)
Technologies of Gender: Essays on Theory, Film, and Fiction.
Bloomington: Indiana University Press.

-Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de Marzo de 2007 (71), 12611-12645.

-Longino, Helen (1996)
Subjects, Power and Knowledge: Description and Prescription in Feminist Philosophies of Science. En Fox Keller, Evelyn & Longino, Helen (eds.) *Feminism and Science*. (pp. 264-279). Oxford University Press.

-López F. Cao, Marian (coord.) (2000)
Creación artística y mujeres: recuperar la memoria. Madrid: Narcea.

-López F. Cao, Marian (2011)
Mulier me fecit. Hacia un análisis feminista del arte y su educación. Madrid: Horas y horas.

-López F. Cao, Marian (2012)
Hacia una educación museográfica en equidad: la biografía situada como eje educativo En Lopez F. Cao, Marian; Fdez Valencia, Antonia; Bernardez Rodal, Asunción (eds.) (2012)
El protagonismo de las mujeres en los museos. Madrid: Fundamentos.

-López F. Cao, Marián (2014)
Aplicando metodologías feministas
para analizar la Creación: Propuestas en
educación artística desde la experiencia de
las mujeres. *Dossiers Feministes*, 19, 31-55.

-López, Eneritz (2009)
*¿Profesionales de la educación en museos?
Estudio sobre la formación y la
profesionalización de los educadores de
museos españoles* (Tesis Doctoral)
Facultad de Bellas Artes,
Universidad de Barcelona.

-López, Eneritz (2010)
Entre el entusiasmo y la inestabilidad: el
vaivén diario de las educadoras de museos,
Revista de Museología, 47,
Madrid: AEM, pp.17-24.

-López, Eneritz (2012)
Profesionalidad y formación frente a
invisibilidad y recortes: cómo (querer)
seguir siendo educadora de museos en
tiempos de precarización *Heritage and
Museography*, IV (3) 33-44,

-López, Eneritz (2013)
¿Quién planteó ser de mayor educadora de
museos? Desafíos de una carrera profesional
en construcción. En Macaya, Albert, Ricomà,
Rosa M., Suárez, Marisa. (Eds.)
*Confluències en art y educació. L'educació
formal com a interlocutora en l'acció
educativa del museu*. (pp. 121-130)
Diputació de Tarragona, MAMT Pedagògic.

-López, Eneritz y Alcaide, Eva (2011a)
Una historia sobre los departamentos de
educación y las educadoras en los museos
españoles: mirando atrás para poder seguir
adelante, en: Acaso, M. (2011) (coord.)
*Perspectivas actuales de la educación de
museos de artes visuales en España: de la
invisibilidad al giro educativo*. Madrid: Ariel
y Fundación Telefónica, pp. 13-30, [en línea]
Recuperado de: [www.fundacion.telefonica.
com/es/que_hacemos/conocimiento/publicacion
es/detalle/98](http://www.fundacion.telefonica.com/es/que_hacemos/conocimiento/publicaciones/detalle/98).

-López, Eneritz y Alcaide Suárez, Eva (2011b)
A solas con una educadora de museos:
Una conversación sobre su trabajo,
situación y visión de la educación artística
contemporánea. *Revista digital do LAV*,
6 (4), 1-12.

-Lorente, Jesús Pedro (2003)
La nueva museología ha muerto,
¡viva la museología crítica!
En Lorente, Jesús Pedro y Almazán, David.
Museología crítica y Arte contemporáneo.
(PP. 15-25)
Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza

-Lorente, Jesús Pedro (director) Almazán,
David (coord.) (2003)
Museología crítica y Arte contemporáneo.
Zaragoza: Prensas Universitarias de
Zaragoza.

-Lorente, Jesús Pedro. (2006)
Nuevas tendencias en teoría museológica:
a vueltas con la museología crítica.
Revista museos.es, 2, 24-33,

-Luke, Carmen y Gore, Jennyfer (comps.)
(1992) *Feminism and critical pedagogy*.
New York y Londres: Routledge.

-Lyotard, Jean-François (1979)
La condición Postmoderna.
Informe sobre el saber.
Madrid: Cátedra (1987).

M

-Macbeth, Douglas (2001)
On 'Reflexivity' in Qualitative Research: Two
Readings, and a Third.
Qualitative Inquiry, 7, (1), 35-68.

-Maceira Ochoa, Luz (2006)
Más allá de la coeducación, pedagogía
feminista *Revista Educar* (Enero-marzo)
36, 27-36 Recuperado de:
https://www.academia.edu/3348187/Más_allá_de_la_coeducación_pedagog%C3%ADa_feminista.

-Mantecón, Marta (2010)
"Tú tampoco tienes nada": arte feminista
y de género en la España de los 90.
Anales de Historia del Arte. 155
(Volumen Extraordinario), 153-167.

-Marín Torres, María Teresa (2003)
Territorio jurásico: de museología crítica e
historia del arte en España. En Lorente, Jesús
Pedro (director) Almazán, David (coord.)
Museología crítica y Arte contemporáneo.
Zaragoza: Prensas Universitarias de
Zaragoza.

- Márquez, María. (2014)
Museos y género.
Revista on-line M- Arte y Cultura Visual.
Recuperado de:
<http://www.m-arteyculturavisual.com/2014/12/18/museos-y-genero-en-man/>
- Martín Palomo, María Teresa y Muñoz Terrón, José María (2014).
Epistemología, metodología y métodos.
¿Qué herramientas para qué feminismo?
Reflexiones a partir del estudio del cuidado.
Qua-derns de Psicologia, 16(1), 35-44.
Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1213>.
- Mayayo, Patricia (2003)
Historias de mujeres, historias del arte.
Madrid: Cátedra.
- Mayayo, Patricia (2009)
¿Por qué no ha habido (grandes) artistas feministas en España. Apuntes sobre una historia en busca de autor(a).
En Arakistain, Xabier y Méndez, Lourdes.
Producción artística y teoría feminista del arte: nuevos debates I. (pp. 114-121)
Vitoria: Centro Cultural Montehermoso.
- Mayayo, Patricia (2013)
Después de Genealogías feministas.
Estrategias feministas de intervención en los museos y tareas pendientes.
Investigaciones Feministas, 4, 25-37.
- McLaren, Peter (1984)
La vida en las escuelas.
México: Siglo XXI (1994).
- McLaren, Peter (1995)
Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in Postmodern Era.
Nueva York: Routledge.
- Medusa Mediación (ed.) *Acércate* (2013)
Museo de Bellas Artes de Murcia, Museo de León, Rede Museística Provincial de Lugo. Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. [En línea] Recuperado de:
<http://www.medusamediacion.com//files/uploads/gu%C3%ADa-adolescentes-FINAL-en-baja.pdf>
- Medusa Mediación (ed.) *Volteando. Santi y Noa te enseñan el Museo* (2013)
Museo de Bellas Artes de Murcia, Museo de León, Rede Museística Provincial de Lugo. Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. [En línea] Recuperado de:
<http://www.medusamediacion.com//files/uploads/GUÍA-INFANTIL-final-en-baja.pdf>
- Medusa Mediación (ed.) (2014)
¿Quién da la vuelta a la tortilla?
Hombres, mujeres, género y roles sociales en las colecciones de tres museos provinciales.
Murcia: Libecrom.
- Merriam, Sara B. (2002)
Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis.
San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Millett, Kate (1971)
Política Sexual.
Madrid: Cátedra (1995).
- Molyneu, Maxine (2003)
Movimientos de mujeres en América Latina: estudio teórico comparado.
Madrid: Cátedra.
- Mörsch, Carmen (2009)
At a crossroads of Four Discourses:
Documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Decostruction, and Transformation. En Mörsch, Carmen et al. (eds.) *Documenta 12 Education. Between Critical Practice and Visitor Services. Results of a research project*. (pp. 9-31)
Berlín, Zúrich: Diaphanes.
- Mörsch, Carmen (2011)
Educación crítica en museos y exposiciones en el contexto del “giro educativo” en el discurso comisarial: ambigüedades, contradicciones y alianzas. MED11.
- Mörsch, Carmen (2012)
Contradecirse uno mismo: la educación en museos y exposiciones como práctica crítica. En Collados, Antonio y Rodrigo, Javier (coord.) *Transductores: Pedagogías en red y prácticas instituyentes*.
Centro José Guerrero-Diputación de Granada. Granada.

-*Mujeres ante la adversidad: Tiempos y contratiempos. Patrimonio en femenino.* (2013) Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
[en línea] Recuperado de:
<http://es.calameo.com/books/0000753358fb8e01f7c5>

-Mulvey, Laura (1976)
Placer visual y cine narrativo.
Valencia Episteme (1988).

-Muñoz López, Pilar (2003)
Mujeres españolas en las artes plásticas.
Madrid: Síntesis.

-Muñoz López, Pilar (2008)
Mujeres artistas en España durante el siglo XX: análisis y evolución de las prácticas artísticas femeninas. En Jarazo, Rubén; Montero, Lidia María (coords.) *Periphery and Centre III* (pp. 165-176) La Coruña: Asociación de Estudiantes de Filología Inglesa, D. L.

-Muñoz López, Pilar (2010)
Arte Feminista. *Revistart: revista de las artes*, 153, 14-15.

-Muñoz, Blanca (2009)
Escuela de Frankfurt: Primera generación. En Román, Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4, Ed. Madrid-México: Plaza y Valdés.

N

-Navarrete, Carmen; Ruido, María y Vila, Fefa (2012) Trastornos para devenir: entre artes y políticas feministas y *queer* en el Estado español. En *Desacuerdos 7 Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español. Feminismos.* (pp. 214-246) Arteleku-Diputación Foral de Gipúzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y UNIA Arte y Pensamiento.

-Nead, Lynda (1992)
El desnudo femenino: Arte, obscenidad y sexualidad. Madrid: Tecnos (2013).

-Nelson, Lynn Hankinson. (1990)

Who Knows: From Quine to a Feminist Empiricism. Philadelphia, Temple University Press.

O

-Oakley, Judith (1992)
Morality and emotions. London: Routledge.

-Orner, Mimi (1999)
Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación 'liberadora'. En Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli (eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 116-133) México: Paidós.

-Ortega Raya, Joana. (2005)
Simone de Beauvoir. Su aportación a la discusión sobre el género. (Tesis doctoral) Universidad de Barcelona.

-Orton, Fred y Pollock, Griselda (1980)
Les données Bretonnantes: la prairie de représentation, *Art History*, vol 3, n3, reeditado en *Avant-Gardes and Partisans Reviewed.* Manchester: Manchester University Press (1996).

P

-Padró, Carla. (2003)
La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como formas de conflictos e intercambios. En Lorente, Jesús Pedro y Almazán, David. *Museología crítica y arte contemporáneo.* (pp. 140-160) Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

-Padró, Carla. (2005)
Educación artística en museos y centros de arte. En Huerta, Ricard y De La Calle, Román, *La mirada inquieta: Educación artística y museos.* (pp. 137-152) Valencia: Universitat de Valencia

-Padró, Carla (2006)
Museos y educación: cartografía de un caso. En Coca, Pablo (coord.) *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto.* (pp. 65-84) Valladolid: Junta de Castilla y León

- Padró, Carla (2007)
Borrar, arrugar, inscribir y deshacer
pergaminos arrugados. En Ricard Huerta,
Romà de la Calle, (coords.) *Espacios
estimulantes: Museos y educación artística*.
(pp. 179-197) Universitat de València.
- Padró, Carla. (2011)
Retos de la museología crítica desde la
pedagogía crítica y otras intersecciones.
Museo y Territorio, 4, 102-114.
- Padró, Carla (ed.) (2014)
*Mediación Museística. Un compendio de
materiales del curso*. Museum Mediators,
Mapa das Ideias.
- Padró, Carla y Villanueva, Paola (eds.) (2014)
Voces con Alas críticas. Museum Mediators
Europe. Lifelong Learning Programme.
Transfer of Innovation, Multilateral Projects,
Leonardo da Vinci, 2012-2014.
- Parker, Rozsika y Pollock, Griselda (1981)
Old Mistresses: Women, Art and Ideology.
Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Petry, Michael (2010)
Hidden Histories: The experience of curating
a males ame-sex exhibition and the problems
encountered. En Levin, Amy K. (ed.) *Gender,
sexuality and museums*. (pp. 151-163)
London and New York: Routledge.
- Planella, Jordi y Pié, Asun. (2012)
Pedagogías transfronterizas: cuerpo, cultura
y teoría queer. En *Políticas, prácticas y
pedagogías TRANS*.
Editorial UOC, Barcelona.
- Platero Méndez, Raquel (Lucas) (ed.) (2012)
*Inter-secciones. Cuerpos y sexualidades en la
en-crucijada*. Bellaterra, Barcelona
- Platero Méndez, Raquel (Lucas) (2014a)
Metáforas y articulaciones para una
pedagogía crítica sobre la interseccionalidad.
Quaderns de Psicologia, 16, (1), 55-72.
Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219> .
- Platero, Lucas (2014b)
Si me cambio de nombre, ¿sigo siendo la
misma?. *Pikara magazine* [en línea]
Recuperado de:
<http://www.pikaramagazine.com/2014/03/si-me-cambio-de-nombre-sigo-siendo-la-misma/>
/
- Pollock, Griselda (1977)
What's wrong with images of women?, Screen
Education, 24.
- Pollock, Griselda (1980)
Artists, mythologies and media: genius,
madness and art history, *Screen*, vol. 21, n. 3.
- Pollock, Griselda (1982)
Visión, voz y poder: historias feministas del
arte y marxismo. En Cordero, Karen y Sáenz,
Inda (comps.) *Crítica feminista en la teoría e
historia del arte*. (PP. 45-81) Universidad
Iberoamericana (Cdmx), Programa
Universitario de Estudios de Género de la
Unam, Conaculta-Fonca, Curare (2007a).
- Pollock, Griselda (1984)
The history and position of the contemporary
woman artista, *Aspects* n. 28.
- Pollock, Griselda (1986)
Art, art school, culture: individualism after
death of the artista. *Block*, n11, 1985-1986,
Exposure, vol. 24, n3.
- Pollock, Griselda (1988) *Visión y diferencia.
Feminismo, feminidad e historias del arte*.
Buenos Aires: Fiordo (2015).
- Pollock, Griselda (1995)
Historia y política ¿Puede el arte sobrevivir al
feminismo? *Feminisme, art et histoire de l'art*.
Ecole nationale supérieure des Beaux-Arts,
Paris. Espaces de l'art, Yves Michaud (ed)
[Trad.: Ana Navarrete]
[En línea] Recuperado de
<http://www.estudiosonline.net/texts/pollock.htm>
- Pollock, Griselda (1996)
Generations and geographies in the visual
arts. London: Routledge.
- Pollock, Griselda (1998)
Mary Cassatt. Painter of Modern Women,
Londres, Thames & Hudson.
- Pollock, Griselda (1999)
Differencing: Feminism's Encounter with the
Canon. En En Cordero, Karen y Sáenz, Inda
(comps.) *Crítica feminista en la teoría e
historia del arte*. (PP. 141-161) Universidad
Iberoamericana (Cdmx), Programa
Universitario de Estudios de Género de la
Unam, Conaculta-Fonca, Curare (2007b).

-Pollock, Griselda. (2007b)
Encuentros en el museo feminista virtual
Madrid: Cátedra (2010).

-Porqueres, Bea (1994)
Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental. Madrid: Horas y horas.

-Preciado, Beatriz (2004)
Género y performance: 3 episodios de un cybermanga feminista queer trans... Zehar: revista de Arteleku-ko aldizkaria, (54), 20-27.

-Preciado, Paul B. (2002)
Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual. Madrid: Ópera Prima. [en línea] Recuperado de:
http://www.anagrama-ed.es/PDF/fragmentos/A_424.pdf.

R

-Rambova, Diego y Prieto Serrano, David (2013) Maraños con distintos acentos: Género y Sexualidad en la Perspectiva Interseccional Entrevista con Raquel (Lucas) Platero En *ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 5, 44-52.

-Rifà Valls, Montserrat (2003)
Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, XV, (37), 71-83.

-Riviere, Joan (1966)
Womanliness as a Mascarade. En Marinus Ruitenbeek, H., *Psychoanalysis and female sexuality*. New Haven: Rowman & Littlefield.

-Rodrigo, Javier (2007)
Pedagogía crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades. En *Patio Herrero*, *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. (Pp 106-117) Museo Patio Herrero / Caja España Obra Social. Valladolid.

-Rogoff, Irit (2008)
Turning. *Flux Journal* #0, 11/2008
Recuperado de:
<http://www.e-flux.com/journal/turning/>.

S

-Saccone, Daria (2015)
Arnold Hauser (1892-1978), biografía intelectual de un marxista romántico. (Tesis doctoral)
Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

-Sánchez de Serdio, Aida y López, Eneritz (2011) Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural. En *Desacuerdos* 6 Arteleku-Diputación Foral de Gipúzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y UNIA Arte y Pensamiento.

-Schön, Donald (1998)
El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.
Barcelona: Paidós Ibérica.

-Smith, Dorothy. (1987)
The everyday world as problematic: A sociology for women.
Boston: Northeastern University Press.

-Soria, Fermín (2016)
El giro educativo y su relación con las políticas institucionales de tres museos y centros de arte del contexto español. (Tesis doctoral).
Universitat de Barcelona.
Recuperado de
www.tdx.cat/handle/10803/386235.

-Spivak, Gayatri (1990)
The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues. Londres: Routledge.

-Stolcke, Verena (1974)
Racismo y Sexualidad en la Cuba Colonial. Madrid: Alianza Editorial.

-Stolcke, Verena (1988)
¿Qué revolución feminista en la enseñanza: "estudios de la mujer" o "integración curricular"? *Papers: revista de sociología* (Ejemplar dedicado a: Estudios sobre la dona), (30), 33.

-Stolcke, Verena (2004)
La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Revista Estudios Feministas*, Florianópolis, 12, (2) Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2004000200005>

-Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1992)
Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Madrid: Instituto de la Mujer. (Capítulos I y VIII) pp. 11-28 y 137-148.

T

-Tejeda, Isabel. (nd) *Exposiciones de mujeres* [en línea] Recuperado de: <http://www.estudiosonline.net/temp/contrapositiones/isabeltejeda.htm>

-Trafí, Laura (2012)
De la cultura feminista en la institución arte. En *Desacuerdos 7 Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español. Feminismos*. (pp. 214-246)
Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y UNIA Arte y Pensamiento.

V

-Vanegas, Angela (2010)
Representing lesbian and gay men in british social history museums En Levin, Amy K. (ed.) *Gender, sexuality and museums*. (pp. 163 – 172) London and New York: Routledge.

-Vidiella, Judit (2009)
Escenarios y acciones para una teoría de la *performance*, *Revista Zehar*.
Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, 65, 106-115. Recuperado de www.arteleku.net/publicaciones/editorial/zehar/65-performance-edicion .

-Vidiella, Judit (2010)
Pedagogías de contacto: *performance* y prácticas de corporización. En Damiano Gilberto Aparecido; Pereira Lucia Helena Pena; Oliveira Wanderley C (comp.) *Corporeidade e educação: tecendo sentidos...* (Pp. 175-202) São Paulo (Brazil): Cultura Acadêmica Editora.

-Villaespesa, Mar (ed.) (1993)
100%. Sevilla, Museo de Arte Contemporáneo, Instituto de la Mujer.

-VVAA (2011)
Figuras de la exclusión. Catálogo de la exposición. Valladolid, Museo Nacional de Escultura, Museo Patio Herreriano.

W

-Wilson, Mick & o'Neill, Paul (2010)
Curating and the Educational Turn. London: The Apple Arts Center.

-Wilson, Karen y Petersen, J. (1975)
Women Artists. Recognition and Reappraisal from the Early Middle Ages to the Twentieth Century. New York: New York University Press.

-Wittig, Monique (2006)
El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Barcelona-Madrid: Egales.
Recuperado de www.caladona.org/grups/uploads/2014/03/el-pensamientoheterosexual-y-otros-ensayos-m-wittig.pdf .

Z

-Zilbeti Perez, Maider (2016)
Arte-ekoizpen feministak euskal testuinguru kulturalean. Arte-instituzio garaikideetako praktika: arteleku zentroa eta montehermoso kulturunea (1997-2012) (Tesis doctoral) Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
Filosofía de los valores y antropología social.

15

ANEXO I: ENTREVISTAS

ENTREVISTA A NEREA DE DIEGO Y BETISA SAN MILLÁN

COLECTIVO BITARTEAN

Universidad Pública de Navarra, Pamplona

Martes, 4 de marzo de 2014

S- Sofía Alberro Verdú (Entrevistadora)

B- Betisa San Millán (Educatrice de Bitartean)

N- Nerea de Diego (Educatrice de Bitartean)

[INICIO DE LA ENTREVISTA]

S- Bueno, aquí estamos con mis compañeras de la uni, Betisa y Nerea... Contadme un poco vuestro trabajo como educadoras...

B- ¿Cómo proceso?

S- No. Pues, por ejemplo, os juntasteis en un colectivo y empezasteis a trabajar como educadoras artísticas en museos...

N- No, nosotras trabajábamos como educadoras. Nos conocimos trabajando como educadoras.

S- Vale, ajá.

B- Ya trabajábamos. Pero trabajábamos... bueno, compartíamos un espacio de trabajo, de hecho trabajábamos juntas en el Museo...

N- Oteiza.

B- Oteiza.

S- Vale, os conocisteis allá en el Museo Oteiza y luego hicisteis grupo ¿digamos?.

B- Sí, hicimos grupo entre varias que estábamos en el Museo Oteiza y una que no estaba, que era Marta, que estaba en la Universidad [Pública de Navarra]. Entonces empezó ahí la vinculación. Empezando, desde el primer momento había una vinculación con la Universidad, por una razón o por otra.

N- Sí... Surgió... o sea, Bitartean surgió por un... por una necesidad. Por un lado, de a nivel práctico, porque... bueno, el trabajo en educación siempre es muy precario y entonces bueno, al crear una asociación nos permitía, nos daba más funcionalidad. Y luego, por otro porque queríamos hacer más cosas...

[MINUTO 02:17]

B- Fue la oportunidad. En el Museo, bueno... A nivel legal, a nivel de cuestiones laborales, nos echaban, porque...

N- Sí...

B-...no nos podían, no nos querían, mantener. Teníamos que hacernos autónomas. Nosotras no queríamos ser autónomas de alguna manera, entonces se vio como la posibilidad de hacer de eso una nueva posibilidad para trabajar de otra manera. Para que los proyectos que queríamos poder hacer, tener como una especie de soporte para

poderlos hacer, y al mismo tiempo solucionar ese problema que teníamos de trabajo concreto con el Museo.

S- Ajá.

B- Y, al final, no valió para nada porque el Museo, o sea, nos echaron igualmente (*ríe...*)

S- ¿Sí, no? Pero os sirvió para continuar siendo educadoras de otra manera...

B- Para hacer proyectos interesantes.

N- Para continuar y digamos para empezar una etapa...

B- Nueva.

S- ¿Diferente?

N- De una manera muy diferente.

(*todas hablando casi a la vez*)

N- Ya no era “yo trabajo para esta institución y hago lo que esta institución me dice”, sino, nosotras, como colectivo...

B-...qué queremos hacer...

N-...qué queremos hacer, qué nos interesa...

B-...cómo queremos hacer...

N-...cómo queremos trabajar...

S- De una forma más autónoma igual, ¿no?

N- Sí.

B- Sí. En generar un espacio de libertad en donde hacíamos lo que nos daba la gana

N- ¡Y con una metodología propia!

B- Eso es. Con lo cual, trabajo como educadora era muy diferente y es muy diferente cuando con una institución que cuando trabajas para ti misma... de alguna manera...

S- Bueno... todo tiene su aquel. Pero vamos, está claro que si nadie te lo pautaba tú ya puedes hacer tus proyectos, tus... ¿no? tus ideas a lo mejor más fácil. Y, en qué museos habéis trabajado a partir de aquí?, O sea, ¿en qué sitios habéis estado?

B- A ver, esto es mezcla, porque claro, como Bitartean prácticamente es ahora cuando estamos trabajando para un centro de arte. Pero, hasta ahora, no hemos trabajado más que de manera súper-mega puntual. Museo de Navarra y poco más.

S- Ajá.

B- Pero, fuera de Bitartean, yo por ejemplo toda mi vida laboral es en museos. Yo he estado, en Museo Oteiza empecé y luego he estado 9... no sé ni cuántos años en el Artium, y... luego, bueno hablamos de nosotras no de otras personas que no están de Bitartean (*sonríe*).

N- Y yo lo que es museos, en el Museo Oteiza, y luego con Bitartean lo que hicimos, hemos hecho cositas pero ya más...

S- Fuera de centros, fuera de museos, ¿dices?

[MINUTO 04:34]

N- No, en museos pero ya cosas más puntuales, no el día a día de trabajar en el... en la campaña de educación...

S- Ya, de formar parte digamos de la estructura del museo ¿no?, como algo como más puntual.

N- Eso es.

S- Vale, vale. Y, la siguiente, ¿Habéis desarrollado alguna acción educativa con perspectiva de género? o sea, ¿así concebida como con perspectiva de género? que podáis recordar...

B- ¿Específica? No. Que tengamos en cuenta esa temática a la hora de diseñar, o a la hora de... Pues, yo creo, aunque no hemos hablado nunca realmente de esto, creo que, bueno, como cualquier persona que pueda estar sensibilizada con ese tema, pero, no de manera específica. No.

S- Vale, vale...

B- De hecho no hemos hecho ningún proyecto ni siquiera para público... para mujeres, ni siquiera específico para eso. O sea... Ahora estamos...

N- No, cierto. Sí que lo intentamos, ahora me he acordao.

B- ¿Cuándo fue?

N- Es que claro, ya son unos cuantos años, es que llevamos 8 años y hemos hecho tantos proyectos, algunos hechos y otros que se han quedado ahí...

B- La gran mayoría no se han hecho.

N- Y sí que es cierto que intentamos hacer un taller de arte para mujeres...

B- ¡Ah! ¡El del Sáhara! Ostras! ahora me acuerdo. Joer qué cabeza tenemos...

N- Entonces van dos.

B- Van dos.

S- ¡Bieeen!, bien... ¿Qué recordáis de estos?

B- Jo, es que no se hicieron ninguno. El otro no sé cuál dices [dirigiéndose a Nerea].

[MINUTO 06:03]

N- Eh... Era como un taller... esto era con Pati. Era como una propuesta de taller para mujeres, para trabajar el... sí, el género, el empoderamiento a través del arte, ¿no? o algo así. Y era una propuesta de talleres intensivos. Bueno, no me acuerdo ahora de la duración y lo propusimos como a varios institutos de la mujer o algo así, pero no... no salió. Y, luego el...

B-...el del Sáhara. El del Sáhara viene -éste era potentillo pero lo que pasa es que no llegó a... bueno, llegó a ciertas cosas-

N- Éste es importante contarlo.

B- Éste parte de un proyecto de educación patrimonial que llevábamos haciendo tiempo.

S- Ajá.

B- Aquí, en Navarra, en varios pueblos. Entonces a partir de lo que vimos y lo que trabajamos aquí, eh... surgió la idea de por qué no llevar este concepto de educación patrimonial desde lo inmaterial a un espacio donde no tienen patrimonio material, como pueden ser los campamentos saharauis.

N- De refugiados.

B- De refugiados. Y entonces, eh... lo articulamos en relación al papel de la mujer como comunicadora y como herramienta base para que el patrimonio continúe o siga existiendo, ¿no? para comunicación y construcción del patrimonio inmaterial de un pueblo que no tiene mas que eso.

N- Básicamente también porque en los campamentos de refugiados las mujeres son las que tienen todo el peso de la estructura organizativa, política, social... sobre todo por eso, porque casi sólo hay mujeres en los campamentos.

B- Y entonces la idea era plantear un taller en el que a través del trabajo con ellas, se diseñaran unos materiales didácticos para que ellas que ellas también lo usaran, ellas los diseñarían, ellas lo implementarían, nosotras les ayudaríamos a ello, para luego utilizarlo en espacios educativos ¿no? allá. Vale, no había dinero por ningún sitio... como casi siempre. Entonces, (ríe) dijimos "¿por qué no lo planteamos en vez de cómo un proyecto educativo, como un proyecto artístico?"

S- Ajá.

B- Entonces lo rediseñaron un poco entre Nerea y Pati, y ganaron el primer premio de...

N- No, no ganamos, nos dieron una beca.

B- Bueno, os dieron el dinero para poderlo hacer.

N- No era un primer premio...

B- Llámalo “x”. Entonces, con ese dinero, decidimos que se podían hacer las dos cosas. Por un lado, la parte artística, que iba a ser un vídeo, una video-creación... -que mejor te contará Nerea- y luego la parte educativa, como un primer inicio. Es decir, vamos al lugar, vemos lo que hay y a partir de lo que veamos, replanteamos este proyecto educativo. Entonces, la primera experiencia, fuimos Nerea y yo allí, con dinero del premio de la parte artística

S- ¡Qué bueno!

B- Y ella se centró más en eso y entre las 2 intentamos ver cómo gestionar la parte educativa. Y se quedó ahí. La siguiente vez que fueron, fueron Patirke y ella, el vídeo se hizo, tuvo bastante éxito además...

[MINUTO 09:12]

N- Se quedó ahí. Intentamos moverlo bastante, con asociaciones... pensamos además de darle una forma de que fuera una publicación, pero no.

S- Se quedó ahí, se quedó en la parte de video-creación y luego en la parte, la primera fase del proyecto educativo ¿decías?

B- No, sólo detectamos con quién podríamos trabajar. O sea, detectamos con un colectivo de mujeres con las que hubiera sido interesante trabajar, detectamos el cómo hacerlo, a través de una publicación podría ser interesante, pero no pudimos...

S- No se materializó...

N- Hicimos como un primer contacto. De todas formas ninguno de los dos proyectos son de museos.

B- No, no. Es que con museos no.

N- Sí, en realidad nosotras no hemos trabajado demasiado con museos, con Bitartean.

B- No. Bueno igual porque hemos salido escaldadas. Bueno, yo por lo menos [ríe]. Pero bueno, es más interesante fuera de la institución, de hecho yo creo que suele ser más interesante. Si puedes, sí, otra cosa es que puedas, pero...

S- Pues... es muy interesante. Yo de hecho partía de la idea de que no ibais a tener...

N- ¡Tengo otra cosa!...

S- Ah sí, ¿eh?

N- No, es que es ahora, es que es lo último lo acabamos de hacer la semana... hace dos semanas.

B- ¡Ah! VACA.

S- Sí, yo lo vi en el blog, ¿no? que fue Lander...

N- Sí, que está relacionado con museos y con perspectiva de género directamente.

B- Pero es algo de ahora.

N- Sí, ¡pero es de Bitartean!

S- ¿El último movimiento?

B- Bueno, esto te lo va a contar mejor Nerea, porque estuvo en la sesión, pero bueno, parte de un proyecto...

[MINUTO 10:41]

N- Bueno, cuando nos has preguntado a ver si hemos hecho alguna actividad concreta relacionada con el género hemos dicho que no, pero eso no quiere decir que no sea una cosa que tenemos siempre presente y cuando seleccionamos materiales, incluso temas, temáticas, etc. Entonces en el proyecto que hacemos ahora en colaboración con el CACH que es VACA, que es un proyecto bastante grande... de apoyo al profesorado... apoyo-formación, pero así un poco entrecomillada, al profesorado para que ellos mismos desarrollen sus herramientas para llevar a cabo proyectos utilizando el arte contemporáneo para sus alumnos “x”, porque está dirigido a todo tipo de niveles...

B- Sí, de educación formal, no-formal, informal... hay de todo.

N- Entonces, en este proyecto este año, tal y como los hemos planteado, bueno, son unas poquitas sesiones, y en una sesión les dimos una sesión de arte contemporáneo y sí que hubo uno de los temas que se trató era el género.

B- Transgénero.

N- El transgénero. Entonces vimos varios ejemplos de artistas contemporáneos que trabajan el tema. Y entonces, a raíz de ahí, los... el profesorado lo ha recogido en cierta manera y hay un interés y hay varios profesores que quieren trabajar el tema.

B- Era como unas pistas o como una especie de propuestas de trabajo, en las que se les planteó en aquella sesión primera. De esas propuestas de trabajo cogían lo que querían según los intereses.

N- Ajá.

B- Pero, fue una pequeña grata sorpresa que un grupo de 14 profesores y profesoras eligieron el tema del género.

S- Eligieron ese tema. Y ¿luego ellos os presentan unos proyectos en relación a ese tema que han elegido?, o...

B- Vamos construyéndolos entre todos.

S- Vale, vale.

B- Es un proceso, VACA es un proceso.

[MINUTO 12:44]

S- Vale, o sea, que lo que se hace allá, en el CACH, ¿no? es el proceso que se va construyendo...

B- Se va tutorizando.

N- Se pone en común.

B- Se tutoriza, vinculando a todos los grupos también. O sea, no sólo nosotros tutorizamos en plan “ven, aquí, te tutorizo”. No, sino que se establecen herramientas dinámicas para que entre todos también se conozcan lo que están haciendo, se apoyen y así. Y ahí entra la sesión de Lander del otro día.

S- ¿En qué consistió ésta?

N- Cuando detectamos que había... porque esto lo vamos construyendo.

B-... poco a poco...

N- Entonces, vamos construyendo las sesiones también en relación a las necesidades que ellos mismos nos van transmitiendo, entonces como les interesaba este tema del género, pues decidimos invitarle a Lander a conducir una de las sesiones, bueno, una parte de las sesiones.

S- Ajá.

N- Entonces nos reunimos las 3, estuvimos un poco dándoles vueltas y, la fórmula que encontramos fue, bueno... salió entre todos un poco...

[MINUTO 13:45]

B- Sí, porque partía de la necesidad, como digo, que decían ellos. Ellos, por ejemplo, dijeron que les gustaría que algún artista estuviera presente en alguna sesión para escucharles a ellos y para que diera su opinión de una manera como fuera de lo que ellos hacía.

N-...y para ver también otras metodologías de trabajo. Para... como que un artista les dijera desde su proceso de trabajo cómo les podía ayudar en el proceso del profesorado. Y... luego también está VACA, el proyecto VACA, está en una fase como que están, tienen muchas dudas, normalmente están muy perdidos, no saben por donde tirar... entonces planteamos la sesión como un... consultorio.

B- Un consultorio sentimental o televisivo...

S- Ya vi, que era como, ¡madre mía!

N- Sí, el título era de Lander. Entonces se planteó como un consultorio anónimo, entonces funcionó muy bien. Todo el profesorado hizo una pregunta o más de una en un papel, se metieron todas en un bolso y entonces Lander las iba sacando y bueno... las contestaba a su manera, las interconectaba con otras cosas, con imágenes...

B- Lander-Úrsula. quiero decir, era...

S- ¡Lander-Úrsula!

B- Claro, porque la idea de invitarle a él era por el tema del transgénero, primero. Lo segundo por su vinculación al arte y a la educación, porque podía complementar lo que nos estaban demandando de alguna forma y entonces era como el perfecto, nos encajaba súper bien, ¿no? Entonces nos dijo que sí y...

N- De hecho funcionó muy bien, se quedó todo el mundo... en general la valoración que hemos sacado ha sido muy positiva. Todo el mundo muy contento. Salieron muchas cosas, muchas dudas con esta tontería del anonimato... y funcionó muy bien. Y también Lander desde fuera pudo aportar otras cosas que quizás nosotras, al estar dentro del propio proceso, es más complejo... a veces las ves, pero es más complejo... eres un agente, eres parte, entonces resulta a veces complejo cómo gestionar... no se, no sé como explicar esto...

S- No, sí, sí, pero está claro, cuando estás dentro del proceso, si estas actuando, ¿no? es difícil evaluarlo y verlo desde fuera, claro. Entonces, la iniciativa de esta acción concreta de género, venía demandada desde fuera, no fuisteis vosotras las que dijisteis "¡vamos a hacer esto!"

[MINUTO 16:32]

B- Sí, a ver, es una mezcla entre las dos...

N- Nosotras les dimos el anzuelo.

B- Claro, es incentivar, motivar, pero luego la temática tiene que venir de ellos. Pero esto es parte de cualquier cosa que hacemos también, que eso es importante, a nivel metodológico, en educación. O sea, tú no puedes imponer lo que tienes que hacer. Tiene que venir de un interés de con quien trabajas. Entonces, si no hay un interés de con quién trabajas, entonces esto es vía muerta, ¿no?

S- Ajá.

B- Entonces, nosotros sí que hicimos unas propuestas, pero fueron ellas en este caso las que determinaron, "me interesa esto", "vamos a por ello", "vale, hay un interés, hay una propuesta entonces sí que trabajamos".

N- Ellas tienen que elegir un tema, una pregunta, algo para lo que... para que les motive. Entonces, nosotras les planteamos unas opciones que se barajaban en el Arte contemporáneo y la verdad es que las han recogido casi todas, porque... bueno porque como no controlan mucho de arte contemporáneo, les planteas unas opciones y...

B- Pero bueno, eran muy genéricas, al final lo que hacen es de lo genérico, genérico, lo hacen propio, es decir, lo llevan a su espacio, su ámbito, contexto concreto y al final es su proyecto, totalmente suyo. O sea, el tema de los mapas -bueno nos estamos yendo de tema... bueno, el tema del género: son 14 profesores y profesoras, cada uno hace un proyecto diferente en su aula. No va a ser un proyecto de 1 centro, van a ser 14 proyectos. O sea, que el tema es muy genérico pero va a ser muy específico luego...

[MINUTO 18:07]

S- O sea que, al final el centro, lo que viene siendo el Museo, es un espacio, ¿no? porque en realidad los proyectos se están gestando y se están produciendo en los centros educativos fuera.

B- Sí, sí, fuera.

S- Vale, y luego lo que se hace en el museo en realidad es una especie de puesta en común, un encuentro, ¿no?

N- Y al final una muestra del proceso. Una exposición que muestra el proceso de los proyectos.

S- Y que también ellos entre ellos se conozcan, ¿habíais dicho?

N- Se establecen redes.

B- Grupos de trabajo y, sí, grupos de... aprendizaje, de co-aprendizaje, que se llama ahora...

N- Por ejemplo, con el tema del género, nosotras cuando les planteamos estas temáticas del arte contemporáneo, uno de los bloques era “transgénero”, pero luego al aplicarlo... son de educación infantil... transgénero resultaba demasiado complejo, y han dicho “bueno, vamos a trabajar el género que ya es bastante”. O sea que ahí... que no es directamente que nosotras les hayamos dicho...

B- No... y lo interesante de este proyecto, también, a parte de... bueno del concepto de proyecto VACA, que a mí me parece que el concepto éste de crear redes y que en el museo no haya más que, bueno, la exposición, pero al final es como un espacio-excusa para juntarse y generar redes. Con el tema del transgénero, que al final se ha convertido en género, eh... se han estado haciendo redes con otros espacios. Por ejemplo, hay una profesora, Camino Jusué, que es ahora directora de un centro educativo de Barañáin, pero que en su día hizo una tesis sobre la construcción del género de 0 a 6 años. Entonces, eh... yo les propuse, porque yo he estado en el centro educativo, me he trasladado al centro educativo para este proceso ¿no? Les propuse que podíamos reunirnos con ella, porque me pareció una persona interesante para su caso de infantil sobre todo, y resulta que una de las profesoras la conocía. Entonces, yo he intentado juntarlas y vincularlas, pero se me han adelantado ellas mismas. Quiero decir que al final, te necesitan, no te necesitan... van generando su propio camino y está... va a ser interesante porque creo que están consiguiendo vincular a cosas que... pues que nunca había entrado a participar un agente externo si no fuera por ese interés de ellas.

S- Ajá.

B- Y bueno...

S- A lo mejor inesperado, ¿no? que no pensabais que iban a ser ellas...

[MINUTO 20:26]

B- Yo lo comenté, salió de mí, pero ya ellas ya tenían...

N- Ya ha quedado con ella, la profesora ha ido al centro y les ha dado una charlita...

S- Que funciona, vaya.

B- Funciona y que, además, en el futuro, me refiero, en la que pueda venir me parece interesante porque están generando redes con esa temática, con el tema del género. ¿quién está trabajando el tema del género ahora en infantil? pues están intentando buscar a ver quién... y eso es interesante.

S- O sea, que hay un proceso de investigación también entre ellas, ¿no?

B- Bueno, no tienen tiempo de casi nada, pero bueno, sí...

[MINUTO 21:11]

S- Bueno, y siempre en lo mismo del género y así... pero por cambiar un poquito. Yo sé que vosotras en vuestro trabajo, en proyectos artísticos [refiriéndome a Nerea] y en lo educativo [refiriéndome a Betisa] pues estáis súper metidas en teorías feministas, en feminismos... hasta donde yo sé, hay bastante presencia, que yo sepa... ahora me corregís si no, en vuestro trabajo. Yo quiero saber, me encantaría saber, cuáles fueron un poco los motivos de por qué os adentráis en esto ¿no? Por qué situación o en qué momento decís “a mi me interesa esto, me gustaría profundizar en esto”. No sé si os habéis parado a pensarlo...

N- Yo... los motivos es que... para mí es cristalino, o sea... yo creo que desde que tengo un poco conciencia de “ser un poco autónomo”, no digo en la infancia, pero en la adolescencia, que ya empiezas ya ahí... No sé, o sea, siempre he estado cercana al feminismo... entonces si te planteas... estás dando clases es que... las tienes que dar desde tu perspectiva de mujer. O sea, yo no puedo dar clases desde la perspectiva de un hombre...

S- Ajá.

[MINUTO 22:15]

N- Es... o sea, no sé... creo que no es algo ni siquiera que me lo haya planteado muy conscientemente, ¿eh? Es algo que a mí me sale... o sea, sí, sí hay una consciencia y un activismo... yo soy mujer, soy feminista e intento que en todo lo que haga,... tenerlo en cuenta. Pero no creo que haya una conciencia específica en educación... igual en tu caso sí...

B- Sí. Yo creo que... a ver. Yo también he estado siempre vinculada, no a nivel activismo, porque a nivel activismo, no he sido... no he estado vinculado a grupos concretos... pero sí en mi día a día, en lecturas y en actitudes día a día. Eso yo creo que siempre. Pero, que se haya desarrollado con los años... también, pienso. También pienso que conforme más has ido estudiando, leyendo, viendo... pues llega un momento en que empiezas a tomar más conciencia de lo que estás haciendo y de cómo lo estas haciendo. Yo, en mi caso, sí que creo que cuando hice el máster en Barcelona empecé a tomar conciencia de ciertas cosas. Que las hacía y las entendía, las argumentaba, desde un nivel político, pero... quizás ahí fue como un salto, un poco más allá ¿no?... quizás, tampoco... Y luego, es que como dice Nerea, es que es tan de cajón... quiero decir, son cosas que no es algo que sea... es algo que integras continuamente, no es algo que lo piensas. Yo no pienso “voy a hacer esto”, no, no, es que lo vas integrando ¿no?

Y el tema educativo, yo creo que es también el cómo seas. Yo por ejemplo necesito expresarme, yo comunico con el cuerpo. Necesito eso, ¿no? (ríe) Entonces ya empiezas por ahí... yo no puedo estar sentada en la silla...

S- Habría que grabarte en vídeo...

B- Es tan tonto y tan sencillo, tan básico como eso. Yo no puedo dar clase sentada en una silla.

N- Yo no puedo dar una clase magistral.

B- No puedo, no puedo...

N- Yo tengo que estar todo el tiempo preguntando...

B- Claro, yo también.

[MINUTO 24:23]

(Hablamos todas a la vez)

N- Yo no he tenido nunca la conciencia de ello...

B- Yo tampoco.

N- Yo hago las clases con perspectiva de género.

B- Entonces llega un momento en que lees un texto, te plantean una referencia teórica y dices “ahora lo entiendo”. Reflexionas sobre tus prácticas. No es que las cambies, que también puedes llegar a cambiar tus prácticas, pero ya lo hacía antes. O sea, no es algo que lo cambie ahora por haberme leído a no sé quién, sólo que ahora lo puedo entender, lo puedo reflexionar, lo puedo vincular a que igual antes no lo podía hacer.

N- A mi quizás me pasó esto con el curso éste [curso de perspectiva de género en la docencia e investigación, impartido en la UPNA] de... de darme cuenta que resulta que “¡ah! que mis clases tienen esta perspectiva por la metodología que uso”, pero es que es mi metodología porque...

B- Porque ... más allá...

S- Me sale por los poros... *(reímos)*

N- Sí, porque siempre me he intentado currar, o sea, evitar la autoridad... todo eso...

B- Pero, por ejemplo, hablando de Bitartean, pero bueno, en la universidad también podría mucho...

[MINUTO 25:20]

S- A nivel de educadoras, pero vaya que comenta lo que quieras...

B- Recuerdo perfectamente con Djotima, tú y yo [se refiere a Nerea], preparando la VACA del año pasado, no sé qué, no sé cuantos, que íbamos a hacer unas sesiones trabajando a unos artistas en concreto era como “a ver, de los seleccionados, cuántos son mujeres, cuántos son de aquí”... ¿te acuerdas? como muy conscientes de que tenía que haber un porcentaje...

N- Es que entonces yo estaba con el curso. Y es verdad que eso sí que...

B- Te afecta. Yo por ejemplo, en el aula de la experiencia, que doy movimientos artísticos contemporáneos... hay ciertas cosas que pongo pa joder *(ríe)*.

S- Sí, conscientemente...

B- ¡Muy! conscientemente de lo que hago. Eso es. Antes igual no.

S- Ajá.

B- Antes me salía o lo que sea. Pero ahora igual es como más, no sé...

[MINUTO 26:22]

S- Y, ¿creéis que eso está relacionado con algo...? Por lo que estás diciendo, en el curso éste o en el máster... ¿creéis que está relacionado con la teoría, o sea, con que hayáis podido profundizar en algún elemento teórico, más que práctico...? Por ejemplo, algún texto que tengáis de referencia, alguna profe que digáis, “¡bua! pues me fijo en lo que ha hecho porque me parece que esto me puede servir”, o en... no sé...

B- Hombre, todo ayuda...

S- Sí, no... supongo que los textos que manejaís a diario igual tienen que ver, pero... alguna así referencia que...

N- Yo no te sabría decir, ¿eh? Es que yo ya desde la carrera... en 2º de la carrera, es que estoy haciendo memoria ahora... ya hice un trabajo de mujeres artistas jóvenes del contexto local. Luego en 5º teníamos que hacer un trabajo de documentación bastante

extenso y el tema era el cuerpo, el género... entonces claro, he leído mucho, pero tampoco te podría decir nada así en concreto...

S- Ajá.

N- Y yo, como te digo, en educación te puedo asegurar que no he leído nada de... género. Creo. Alguna cosita pequeña, pero no como que me haya...

S- Que haya sido una epifanía... pues he encontrado este texto en relación a la educación que...

[MINUTO 27:45]

B- Yo, varias. O sea, sí, teórico, sí. Pero... si te soy sincera, lo que más me afecta... es una experiencia directa, más que un texto teórico. Texto teórico me puede ayudar a reflexionar sobre eso que he vivido o eso que yo hago. Pero no me aporta para hacer...

S- Ajá.

B- No sé si me explico... o sea, si estoy con una profesora que veo como trabaja y la metodología me parece interesante eso me aporta, y eso copio o integro o hago. Pero un texto no me... me ayuda al revés...

S- Más para una reflexión, para cómo evaluarte a ti misma, o...

N- Sí, para tomar conciencia de los...

B- De los errores de los aciertos, de lo que te apetece...

N- Pero yo en general también diría que yo me acerco más desde la práctica

B- Sí.

N- Más visceral. Es que... es que todo mi acercamiento al feminismo es que nunca he teorizado. Es que... o sea... No sé, me están venga a pasar por la cabeza procesos y prácticas y... debates y asambleas súper... súper cañeros, con mis compañeros de piso... hablando... cuando tenía 20 años, o sea... entonces una práctica teorizada, reflexionada, pero no porque la has leído no sé donde

[MINUTO 29:13]

B- Y una cosa que no he dicho que para mi es muy importante, es el compartir con compañeras. O sea, yo de ahí es como más he aprendido a todos los niveles.

N- Ah, y no hemos dicho una cosa...

B- ¿Qué?

S- Adelante...

N- Que en Bitartean somos chicas todas, ¡TODAS!.

S- (ríe)

N- Y somos conscientes de ello y siempre hemos sido conscientes.

B- Hombre, por supuesto.

N- Eso sí que es una cosa de que siempre hemos tenido conciencia.

B- Sí, sí. Y luego el aprendizaje... yo de verdad, a nivel de este tema, como otros tantos temas... vas aprendiendo del... de las actitudes y las acciones que ves cerca tuyo. Si tú estás... no nos hemos planteado, "oye, ¿cómo vamos a hacer las reuniones?" No. Surge de manera natural, o sea... eh... surge y del surgir... Mira la otra... Djotima... (*Djotima, la otra compañera de Bitartean, le llama al móvil*).

S- Quiere participar aunque sea... je, je.

B- (*Betisa mirando su móvil*) ¡Si estás de baja maternal, por Dios!- (*Betisa deja el móvil en la mesa y seguimos hablando*) -Y... no sé lo que estaba diciendo... Eso, que aprendes del hacer, haciendo y como estás con gente que es mujer, que es feminista, no hace falta que digamos "somos mujeres feministas, vamos a plantearlo así". No. Surge así.

S- Ajá.

B- Y de eso aprendes.

S- Ajá, es una metodología integrada, vaya, que tenéis como una forma de trabajar ¿digamos?

N- Sí, súper integrada.

B- Je, je.

N- O sea, es tan integrada que... que se crea con el hacer, y esto creo que es importante, ¿eh?

B- Sí.

S- Sí.

[MINUTO 30:38]

N- O sea, no hay una teoría que me diga cómo tengo que comportarme, es el hacer el que me dice cómo... a través de... incluso a veces puede haber fricciones pero... que eso te va llevando a ver cómo funcionas mejor, como funcionas mejor tú y como funcionamos como colectivo.

B- Y la teoría ayuda para... de manera individual, porque una cosa que no hemos dicho, que me consta que otras han hecho, pero nosotras no, es hacer taller o no sé qué de lectura o de teoría. No, nosotras la teoría la hemos hecho de manera independiente. O sea, cada una ha estudiado lo que ha estudiado, lo que le ha apetecido ha leído pero no nos hemos puesto como colectivo a analizar como texto "A", texto "B". No, eso no lo hemos hecho. Pero sí que es verdad que los textos me han ayudado a verme a mí en grupo, y a ver al grupo en mí, y todo lo que puede... combinaciones.

N- Quizás más como un refuerzo o como un ponerle nombre.

B- Sí.

S- Es importante a veces, ¿no?, que a lo mejor tienes una idea que la tienes un poco...

B- Tampoco estaría mal...

S- Y luego lo ves y dices, "¡guau! también hay más gente que lo piensa lo mismo que yo y tiene ese nombre", ¿no? a veces es sorprendente. Dices "formo parte de una colectividad de personas que también han pensado es esto alguna vez en su vida"

B- Sí...

S- A mí me ha pasado esto también, ¿eh?, que dices, "dios mío, ¡si está inventado! Y yo pensaba que me lo había inventado yo", o sea... no sé, hasta este punto. En fin...

[MINUTO 32:00]

S- Bueno, yo pensaba preguntaros que otros ámbitos de vuestra vida está presente toda esta intencionalidad de la PG en lo que hacéis, pero vaya. Como veo que lo tenéis tan integrao, me la salto...

B y N- (*ríen*)

B- Es que no se puede...

N- Es que no es: "¡Ay! voy a ser chachi-guay, voy a ser políticamente correcta porque está de moda la perspectiva de género y voy a"... No, es que es lo que te digo desde el principio, ...de otra manera.

B- Mira, te voy a dar...

N- No sé no ser mujer. Y no quiero además no ser mujer.

B- El otro día en el CACH planteé: "¿Os habéis planteado alguna vez la terminología de género en los textos que escribís?" Y fue como... "¡ahí va! pues no lo habíamos pensado nunca", que es como... Y Julieta, que estaba al lado... y Julieta sí que es feminista, ha dado clases de femi... bueno, una historia como... "Jo, qué ganas tenía de que viniera alguien como tú". Y yo... "¡o sea! pero si no he dicho nada, nada..."

(*Hablan a la vez las educadoras*)

[MINUTO 33:01]

N- Hay 8 mujeres y un director, claro.

S- Sí, sí. ¿Julieta es la que se encarga de educación y así?, o...

B- No, no. De coordinación de exposiciones.

S- Ah...

B- Bueno, sin más. Quiero decir que sí, que me sale siempre. Que no es una cuestión de estar aquí y ahora, sino que me sale en cada momento. Pero bueno... a veces me sale cuando no me debería de salir.

S- Bueno, eso tampoco lo sufras...

B- (ríe)

S- Eh... bueno, pues a ver qué más os pregunto yo por aquí... Mmmm... Vale, y ¿cómo veis...? Pensad dentro de instituciones y centro, ¿cómo pensáis que está la situación en torno a esto? O sea, creéis que está avanzado, creéis que falta mucho... ¿Qué aspectos creéis que necesitan más atención si hablamos de perspectiva de género?

N- Qué difícil, qué difícil...

B- Mira... me da un poco la risa... te acabo de dar un ejemplo clarísimo. Vamos a ver... mi experiencia con las instituciones en este tema... en éste como otros, pero este englobaría a los demás, yo creo... sería como un eje vertebral de otros tantos otros problemas, eh... patético. Muchísimo trabajo por hacer. Pero brutal, increíble. No sabría por donde empezar, la verdad. No sé tú que piensas, como artista igual tienes una opinión diferente...

[MINUTO 34:22]

N- No... si es que acaba de salir antes de que lo preguntaras. O sea, tú has dicho si se plantean el lenguaje. Yo, como con eso siempre...

B- Tan tonto como eso...

N- Se fija mucho más en eso. Pero, el hecho de que haya ¿cuántas estáis en las reuniones?

B- Todas menos él. [Javier Manzanos, el director de CACH]

N- ¿5 chicas? ¿6?

B- No, 1, 2, 3... No, 4 chicas.

S- Dices cuando os reunís en el Centro [Huarte]...

N- 4 chicas y el director.

B- Y el director.

S- Claro.

B- Pero tengo que decir que son 4 chicas y el director, pero yo he estado en el Artium donde no había ningún hombre y era mucho más falocéntrico que allí. Pero infinitamente más...

N- Pero no... no había ningún hombre en la parte de educación. Porque tú no hacías reuniones con todo el Centro. Porque el director en el Artium, ¡hombres!

(Hablamos a la vez)

[MINUTO 35:06]

B- Vale... pero yo no estoy hablando de esto, estoy hablando de la...

N- De la actitud...

B- De la metodología que se utiliza para hacer la reunión, del cómo se gestiona una reunión, de cómo se plantea una reunión de equipo, de equipo... Puede ser un equipo educativo como en el Artium porque no había hombres porque es de educación, aunque

habría que hablar mucho de esto también... pero la forma de gestionarlo, o sea... daba... la gente estaba aterrorizada, aterrorizada en el departamento del Artium, no podía hablar. Quiero decir, que no que haya hombres o mujeres implica que... no, son cosas diferentes.

N- Son cosas diferentes, sí.

B-... que hay que tener en cuenta. Pero bueno, sí.

S- Vamos que la situación la veis, un poco...

N- En general desde la educación, que es lo que te [interesa]... pues ahora mismo, este proyecto de VACA que estamos haciendo, yo sí que creo que tiene... al margen de que hayan elegido el tema del género, sí que tiene una metodología de... horizontal o lo intenta.

B- De escucha, de cuidado, todas esas cosas...

N- De co-aprendizaje entre todos...

[MINUTO 36:12]

N- Pero... en general...

B- No se tiene, de hecho se va a peor. Se va a peor en relación a la precariedad. Pero, vamos a ver. Si estamos hablando de la educación en los museos es que hablamos de precariedad.

S- No, no, eso está claro.

B- ¡Brutal! Si hablamos de... empresas que entran y se arman su chiringuito, entonces, ya con eso es imposible que haya metodología... a nivel educativo en el propio museo, es imposible que haya, o sea, ni por remota... nada que ver con un concepto feminista de la educación. O sea, es imposible.

S- En cuanto a metodología, entonces, es la cosa está... Y ¿en cuanto a contenidos? iniciativas que en el contenido o en los objetivos se vea eso...

B- Pero estamos en los mismo. Si no hay metodología no hay nada más. O sea, metodología es la clave para ver lo que hay detrás de las cosas.

S- Ajá.

B- O sea, entonces a mí me parece muy bonito que me hables de, que no sé si estará pasando en algún sitio... que me hables de feminismo, te voy a hablar de feminismo o de mujeres en el arte. Y luego me plantees una actividad educativa con una metodología mega arcaica.

N- En la otra parte. Que la educación en los museos, normalmente casi siempre, está supeditada a la programación de los museos.

B- Ah, sí...

N- Si la programación de los museos es mayoritariamente de... de... hombres artistas, o... mayoritariamente...

S- O de temas concretos que no tienen en cuenta tampoco...

[MINUTO 37:49]

N- Salvo... bueno, y ahora estamos en marzo, entonces ahora está el festival Miradas de Mujer y todo... por todo laos... por cierto, en muchos casos sin... sin un criterio más allá de que sean sólo mujeres, que esto yo tengo mis dudas de si esto hace bien o hace mal al feminismo en general... eh... pero salvo eso, el paréntesis, voy a llamarlo paréntesis. Ahora todo son mujeres en todos los museos, pero luego otra vez, no cambia...

B- Para mí puede haber una utilización del tema de la mujer, eh... sin fondo. Es que sin ningún tipo de fondo. Por eso cuando te comentaba lo de ahora, me estaba refiriendo por ejemplo al MUSAC y la exposición aquella sobre feminismos y mujeres... es decir, una macro expo con una... que a nivel de feminismo y arte es una referencia... ¿qué se

hizo a nivel educativo?. A mi me gustaría saberlo, porque sabiendo cómo estaba el departamento en eso momento, probablemente fuera hasta contradictorio con lo que el comisario o comisarios, comisarias, quienes diseñaron la actividad comisarial planteaban. Entonces, a ver... ¿de qué estamos hablando? para mí hay un uso publicitario que no tiene fondo la mayor parte de las veces.

[MINUTO 39:13]

B- Y, probablemente en espacios pequeños, con actividades pequeñas más concretas, más... humildes, se hagan cosas infinitamente más interesante que en estos grandes espacios con macro-exposiciones o el día de la mujer, que me la pica... quiero decir... y a eso no se le presta atención a penas, y eso también es una mirada feminista, entonces, no lo sé...

S- El problema, es como intrínseco ¿no? entonces se manifiesta en muchas cosas... pues no sé, qué aspectos creéis que son más importantes, no sé si se os ocurre algún deseo... “¡ay! me gustaría que cambiase esto”... No sé si se os ocurre algo de repente: “ojalá... mira mi situación ideal sería que...” por poneros en un aprieto, ¿eh?, je, je.

B- No sé cómo contestar a la pregunta...

S- No sé, si se os ocurre algo, y si no...

N- Es una pregunta muy difícil. Porque supongo que la situación ideal sería que hubiera una normalización, pero es como difícil... a mi me resulta incluso difícil imaginarlo, porque es como que siempre hemos vivido una situación de, de... desventaja, digamos.

S- Cómo sería la no-desventaja, ¿no?

N- Sí, a mí creo que me resulta difícil incluso, o sea... quizás porque no me dedico a teorizar sobre esto, no sabría decir la detección de necesidades más urgentes, pero... es que es igual es todo, es ir haciendo poco a poco. Yo creo que lo primero es trabajo interno, ¿no? Lo has dicho tú, si las propias mujeres se plantean una metodología autoritaria, ahí...

B- No hay nada que hacer.

N- Quizás para mí, lo más importante, es eso, tomar conciencia del día a día e ir haciendo poco a poco y en ese hacer poco a poco, ir cambiando, para mí, todo. Pero bueno porque no tengo una mente no así de estrategia.

B- Eso no es verdad.

S- (*Me río*)

[MINUTO 41:33]

B- Tienes una mente de estrategia, perdona.

N- Pero no de estrategia a lo grande, no sé...

S- Bueno, pues a lo pequeño, que más da... je, je

N- No, no se me ocurre decir “mira sí, si se implementa esto podría...”

B- Yo creo que el concepto institución tiene que cambiar, radicalmente. Y creo que tienen que haber modelos distintos, para ver como pueden desarrollarse, moverse o generar otras cosas. Pero mientras sea un único concepto y sólo se pueda hacer de una manera, no hay ninguna opción. O sea, no hay ninguna salida.

N- Claro, pero ya se hace de otras maneras en otros... precisamente como no es institución, son más pequeños...

B- Pues eso, sí...

N- Y no te enteras. Claro, pero entonces la pregunta es: ¿dónde queda la institución en eso?

S- Ajá.

(Hablamos todas a la vez)

N- Es otro debate...

B- Yo creo que tendría que cambiar, no desaparecer.

N- Por eso...

B- Para mí, cambiar.

N- Pero la institución, para ser institución, tiene que ser...

B- No...

N- Si no, no es institución.

B- No, tal y como se entiende ahora. Pero yo lo entendería de manera diferente. No se... yo creo que debería ser un posibilitador de proyectos que no son suyos.

S- Ajá.

B- Para mí sería algo así, un posibilitador de proyectos que no son tuyos... por tanto, no pidas hasta cierto nivel, no manipules... quiero decir...

[MINUTO 43:01]

N- Pero ya hay ejemplo de eso...

B- ¿cómo, instituciones?

N- Sí...

B- Concretos, muy concretos.

N- Lo que pasa es que son pequeños... esto es a lo que voy, que aquí entramos ya en el debate de qué es la institución y qué supone la institución. Porque cuando se hace pequeña es más invisible. No pasa nada, yo no tengo ningún problema, es más me interesa más.

B- Eso es, cuanto más invisible mejor, a mi me parece más interesante.

N- Pero creo realmente que no haya ninguna institución visible es prácticamente imposible. Pero bueno esto es otro...

B- Esa es otra historia

S- Pues no sé si queréis añadir algo así que se os haya quedado... o... lo dejamos. ¿Cómo lo veis?

B- Pues besos a las Artaziak, que deben estar haciendo cosas muy interesantes.

S- *(Me río)* ¡Yo se los enviaré! ¡Les pondré la final de la grabación! "mira Betisa lo que os envía". [Reímos todas] Muy bien, pues muchas gracias, muchas gracias y ya os pasaré todo lo transcrito.

[MINUTO 44:05]

[Fin de la entrevista]

ENTREVISTA A ANA REVUELTA Y ANDREA ARRIZABALAGA ARTAZIAK

COLECTIVO ARTAZIAK

San Sebastián- Donostia

Jueves, 13 de marzo de 2014

A- Ana Revuelta (Educadora de Artaziak)

P- Andrea Arrizabalaga (Educadora de Artaziak)

S- Sofía (Entrevistadora)

[INICIO DE LA ENTREVISTA]

S- Estamos en Donosti, en un bar que no sabemos el nombre... cerca del Koldo Mitxelena, un poco a modo de introducción... ¿Podéis hablarme un poco sobre vuestro trabajo como educadoras, dentro y fuera del Artaziak? ¿Cómo empezasteis?

A- Pues... Artaziak empieza en el 2008 y... Maider que también forma parte de Artaziak, Andrea y yo, nos conocimos como... yo conocí a Maider porque bailábamos juntas, y a Andrea y yo nos conocimos en Barcelona haciendo el doctorado y el máster en educación y cultura visual. Y...empezamos cuando volvimos de Barcelona, empezamos a trabajar en Artium cada una por su cuenta, Maider tenía otro trabajo... y ahí surgió la convocatoria de concurso público para desarrollar la labor del departamento de educación de Montehermoso, del centro cultural. Y entonces ahí decidimos presentarnos. Entonces para eso se creó Artaziak. Sí que se venía gestando un poco porque el nombre ya lo teníamos en mente y hablábamos como de en un futuro de tener nuestro propio colectivo, para poder trabajar como nos parecía más interesante o mejor...

S- Ajá.

[MINUTO 02:10]

A- Pero al final fue como que eso nos empujó a formalizar tema de empresa, con todas las complicaciones de no tener ni idea de que formato...

P- Fue un poco también que el proyecto ha sido del revés. Porque sí que había una ilusión, una intención de que el Centro... nos construyéramos un grupo de educadoras, pero luego estábamos ya en una práctica como empresa y resulta que hay un montón de cosas que no tienes en cuenta, de un proyecto empresarial con un montón de cosas que estaban sin hacer y que hemos ido como arrastrando o medio intentando solucionar durante todo el tiempo, ¿no?

S- Vamos que el papeleo os acompaña...

A- Nos acompaña todo el rato. de hecho es una parte que, cuando vienes de bellas artes, historia del arte, educación, pedagogía... o sea no, o sea esa parte no se trata y es una parte súper importante en el desarrollo de la labor.

P- En tiempo, en importancia... ¡en todo!.

[MINUTO 03:05]

A- Porque al final nosotras, bueno al final y al principio, pero al final es una empresa, entonces tienes que desarrollar esa labor de empresa también.

S- O sea, que ¿os constituisteis como una empresa, no como una asociación?

A- No, somos una sociedad civil.

S- Vale, vale...

A- Porque para concursos públicos en ese caso no podías ser asociación. O sea que también fue como una decisión “ad hoc”. Entonces bueno, empezamos...

S- Ahí empezasteis como educadoras, ¿directamente?

P- Antes...

A- Mmm... ya llevábamos un tiempo, no mucho ¿eh?

P- En Artium, un año.

A- Un año.

[MINUTO 3:37]

S- ¿Cómo contratadas en Artium?

(Hablamos todas a la vez)

P- Contratadas... [se mofa] contratadas dice, ja, ja, ja, ja.

A- Yo empecé en el [Museo de] Bellas Artes...

P- ¡Qué va! la relación de contrato normalmente entre una institución y una educadora no existe, normalmente, ¡eh!. Un contrato como lo entendemos. O depende de una empresa, de una ETT...

S- Ajá.

P-...que presta servicios y entre ellos los de educación, de la misma manera que puede prestar servicios de seguridad, limpieza o lo que sea... y si no, tienes que hacer, que darte de alta en la Seguridad Social, de autónoma...

A- Asumir tú la parte laboral.

S- Y así estabais en Artium, ¿no?

A- Sí. Luego también habíamos trabajado con el Guggenheim. Prácticas...

P- Sí.

A- En el [Museo de] Bellas Artes.

P- Yo también estuve en el Museo Diocesano... Sí, experiencia algo teníamos.

A- Sí, ya teníamos.

[MINUTO 4:37]

A- Y entonces, bueno, ahí empezamos en Montehermoso que... continuamos los primeros dos años, luego volvieron a sacar el concurso, nos volvimos a presentar, volvimos a sacarlo... al final 5 años estuvimos. Hasta que el propio Montehermoso como proyecto, bueno, el ayuntamiento decidió que no le daba más continuidad al proyecto...

P- Decisiones políticas...

A- Sí, ahí ya se termino. O sea, Montehermoso dejó de existir tal y como funcionaba y entonces se abrió otra fase nueva. *(Se oye un sonido indescifrable)*. Mientras estábamos en Montehermoso, eh... hemos estado también en otros muchos proyectos pero el que ha tenido continuidad durante 5 años era Montehermoso.

S- Era Montehermoso.

A- Que era donde estábamos más tiempo...

S- Y ¿lo que es dentro de una institución?. Cuando estabais en Montehermoso ¿estabais sólo allá o...?

A- No, en más. En Artium también de manera individual, en la Sala Rekalde también en Bilbao, también presentamos el proyecto educativo... talleres de familia se...

P- Como de formación...

A- De formación y diferentes actividades en la sala.

P- Luego a nivel más puntual, y también en otro tipo de condiciones, nos dieron la beca en 2008, ¿2009?

A- Sí.

P- En la Fundación Miró de Mallorca.

S- Ajá.

[MINUTO 06:08]

P- Y parecido también en 2011 nos dieron también la del museo Oteiza. Entonces también eso es formar parte de una institución como educadora, pero en otro tipo de...

S- Relación laboral...

p-Sí...

S- Yo tengo un montón de cositas que las he sacado de Internet y las he puesto un poco corta-pegó, o sea que igual me las he inventado un poco, (*me río*), entonces a ver, os quiero preguntar. He encontrado todos...

P- Qué miedo...

S- Pues todos estos programas, nombres de programas... pues extrarradios, cuerpos transversales... ¿estos son como proyectos vuestros que habéis aplicado a institución, han salido de institución, o cómo ha sido esto?

A- Bueno, eso lo entendemos más en el momento de hacer la... de contarnos, ¿no? de decir, “venga, vamos a hacer una página web”, pues la manera de explicar quisimos englobar los proyectos que hacíamos como en 4 líneas de acción.

S- Vale.

A- También por la experiencia que íbamos teniendo. Entonces Museoak era ekosistema pues las prácticas que hemos hecho en instituciones, más de museos, de sala, centro cultural, etc. Extrarradios que llamamos más a otros proyectos desarrollados por ejemplo en escuelas, o igual en la comunidad, con asociaciones...

S- En otros espacios...

A- En otros espacios.

[MINUTO 07:32]

A- Cuerpos transversales pues porque igual es algo como que... una línea más concreta que también tenemos que...

P- Que pueden ser en institución o en otros espacios pero que en realidad el tema que le cruza más o que le define más es el tema cuerpo-movimiento

A- Y luego, un punto de formación que también hemos desarrollado...

P- Cursos y así.

A-...de formación de profesorado, de educadoras...

S- O sea que estas serían las líneas de trabajo que habéis llevado

[MINUTO 08:02]

P- El tema es que como también... de la misma manera que, pos que, todo esto que decimos de la idea de empresa ¿no?, del grupo como empresa que tenía que formarse y con su proyecto empresarial y así, ha sido un poco a posteriori por las circunstancias

que se dieron que ganamos el premio Éste de Montehermoso... luego también el definirnos un poco cuáles eran nuestros ejes o nuestras líneas ha sido también después de haber hecho muchas cosas el poner orden a eso. Entonces sí que es verdad que, esto, existir sí que existía porque sí lo estábamos poniendo en práctica, ya existía ¿no?. En la manera en que planteábamos nuestros proyectos, pero sí que es verdad que esta [palabra que no se entiende] que dice Ana ha sido como “¿qué estamos haciendo?, vamos a ponerle nombre y así”. También nos va a servir como de aquí al futuro o a la hora de volver a plantear cómo encajamos las cosas o cómo lo ordenamos.

[MINUTO 8:50]

A- Qué intereses nos... o sea, como de manera transversal, qué intereses tenemos ¿no?, esto queda como una apuesta nos interesaba como...

S- ¿En Cuerpos Transversales?

P- Sí.

S- Yo luego he estado revisando, porque he traído más cosas ¿eh? [bromeo y ríen] Eh... bueno, eso luego ponéis un poco ordenado por los lugares donde habéis estado o donde seguís estado

P- Sí.

S- Sí que es verdad que la línea ésta del cuerpo o de las representaciones o las narraciones... sí que es verdad que está presente en muchos de los proyectos.

A y P- Sí.

S- Esta idea del cuerpo... ¿por qué este interés?

A- Pues yo creo que... por formación-deformación...

P- Primero también formación como muy... anterior un poco a todo este chiringo, Ana y Maider tienen una formación en tema de danza contemporánea o así como...

S- ¡Ah!

P- Bastante amplia...

A- Teníamos ese saber.

P- Sí. Entonces también de alguna manera, yo creo que sí entendemos que, cuando hablamos de educación artística... entendíamos como... el arte como herramienta ¿no? Herramienta. Siempre decimos la frase, luego nos entran dudas de todo lo que hablamos, ¿no? pero herramienta de aprendiz, cuando hablábamos de arte, a la hora de incluir las disciplinas, pues cómo no, ¿no?. Pues lo que a veces los museos o las instituciones suelen dejar un poco fuera, pues también incluirlo en nuestra labor, ¿no?

[MINUTO 10:16]

P- Entonces, ahí surge un poco, pues eso, de la misma manera que hacemos talleres de carácter muy plástico.

S- Ajá.

P- Pues vamos a ver cómo el cuerpo puede ser también... de la misma manera que usamos un pincel ¿no? y además con toda esa carga de significación que conlleva, y todas sus posibilidades. A su vez también, en el contexto existe como un vacío, un vacío en que, cuando hablamos de educación artística, y de repente vamos a una baserri o lo que sea, todas las muestras que se van a dar pues tienden a incluirte pues todas esas bellas artes, ¿no? que se llaman. ¿No? esas grandes...

A- Sobre todo porque la disciplina de la educación artística viene de los museos, ¿no? no viene de los teatros.

P- Eso es, eso es.

S- Al final son las llamadas artes visuales las que...

P- Eso es...

[MINUTO 11:03]

P- Entonces es un poco como seguir una coherencia. Si estamos hablando en este discurso, pues cómo podemos dejar esto fuera. Y además un interés personal, que parte sobre todo de ellas, y encajar un poco las cosas

A- Luego también es verdad que... el cuerpo está presente de diferentes maneras, ¿no? o sea, como acercamiento a esas producciones más escénicas, corporales, performativas... pero también como herramienta para aprender dentro de la relación con las artes visuales. Como... cuando hablábamos de nuestras estrategias, herramientas, metodologías... estamos continuamente hablando pues de Howard Gardner ¿no?, que es como el... como hablar de que hay diferentes inteligencias... la corporal-cinética que también es... ahí le dábamos también importancia. Y luego, lo hemos ido desarrollando, pensando un poco más sobre ello y también la idea de intentar eh... superar la separación “pensamiento-cuerpo” y pensar que pensamos con el cuerpo, somos cuerpo que piensa... es todo el rato... o sea, no hay separación. Es como poner atención en qué sucede con los tiempos, en cualquier proceso de aprendizaje. Igual si estoy aprendiendo a hacer ganchillo o a no sé...

S-... o aprendiendo sobre arte.

A- O a mover el tobillo. Lo que sea.

[MINUTO 12:28]

S- Ok. Y esto, ¿lo ligaríais de alguna forma con las acciones que habéis realizado desde una perspectiva de género?, porque yo he visto – no se si lo decís así o si lo pensáis así– pero sí que he visto “tal acción desde una perspectiva de género”. Eso, ¿cómo lo planteáis?

A- Eso sí que es verdad que de alguna manera viene de nosotras... también porque no es casualidad, somos las tres mujeres, tenemos cierta conciencia y hemos trabajado las tres ese tema. Lo que hace que la práctica educativa tiene también ese... Nos parece que dentro de nuestra manera de trabajar, una de las líneas transversales hablamos mucho de coeducación, eso para empezar. Como si estamos planteando una pedagogía crítica o inteligencias múltiples, otro de los ingredientes es como poner atención a que esos procesos educativos tengan en cuenta las individualidades de cada persona y como intentar poner en valor todos los saberes e intentar equiparar o de alguna manera dar opciones a todo el mundo teniendo en cuenta que venimos de lugares diferentes, también de relaciones de poder, en este caso entre hombres y mujeres y que eso en la educación está súper presente, ¿por qué no va a estar, no?

P- Una cosita, ponía, claro desde una perspectiva de género, pero en realidad pensamos que es como en la línea de cuerpos transversales. O sea, se hace explícito en algunos casos concretos, pero en realidad es algo que va a estar presente en toda nuestra práctica, porque es algo que nos define. Pero lo que pasa es que sí es verdad que a veces que por el contexto o por la manera de explicarlo prestas atención a esas cosas. Pero no es algo que unos lo contemplan y otros no. O sea, siempre está presente porque es algo que define la propia práctica y que creemos necesario y que entendemos que debe ser así. Lo que pasa es que también es una manera de que, hay veces que cuando escribes intentas definir las cosas de una manera o...

[MINUTO 14:54]

S- Por eso preguntaba que si lo pensabais así o ha sido una forma de describirlo pero, sí que os quería preguntar lo que dices tú, ¿no?. Esa diferencia entre que en vuestra línea

de trabajo esté presente una perspectiva de género porque es una línea transversal de lo que vais haciendo, por intereses personales, porque creéis que...

A- Es una posición política.

S- Es una posición política, o porque es adecuado en un momento determinado. Pero también eh... cómo se manifiesta en la manera que vosotras queréis enfocar eso concretamente, ¿no?. Quiero decir, cuando pensáis una acción y decís “esto va a tratar el género”. Ya no es que tenga una intención, ¿no? sino...

A- Por ejemplo, sí, sí que hay una serie de proyectos que es como el objetivo y la manera, no sé cómo explicarlo. Por ejemplo, hay varios proyectos que hemos realizado, en relación con la casa de las mujeres de Donosti, otros servicios de igualdad de ciertos ayuntamientos, que ha sido como la... aquí se ponen en marcha escuelas de empoderamiento en diferentes pueblos y tal, entonces a partir de ahí se ofrecen como talleres, espacios de prácticas... y en muchos sitios hemos trabajado pues temas de movimiento, *performance*, cuerpo en relación al empoderamiento. Entonces allí era específicamente un trabajo que era sólo con mujeres y trabajando continuamente... teniendo el cuerpo como un lugar atravesado por... como que contiene esas desigualdades ¿no?. Y que también puede ser de alguna manera el lugar de dónde se transformen y se subviertan esas relaciones de poder. Entonces todo el rato pensar el cuerpo como una construcción cultural, llevábamos referentes o prácticas artísticas que nos interesaban, como *performances* de artistas feministas o... o sea, más en ese...

[MINUTO 16:56]

S- Y eso lo utilizáis o lo habéis utilizado como herramienta ¿digamos?. O sea, tenéis esas prácticas artísticas como herramienta en las escuelas éstas de empoderamiento?. Y ¿de quién surge la iniciativa de hacer estas escuelas? Quién os lo pide, o lo hacéis vosotras... o quién lo propone?

P- En ese caso concreto ¿dices?

S- Sí.

A- En ese caso concreto da la casualidad... bueno, yo soy militante del movimiento feminista, entonces como que es un poco relaciones personales también. Yo creo que a nosotras no se nos hubiese ocurrido.

S- Ajá.

A- Pero... o sea, ahora ya sí, ahora ya vemos que Artaziak sí que tiene algo que aportar en ese proceso pero normalmente, hasta donde yo conocía eran más talleres de tipo “mecánica de bici”, “Bertzolaritza feminista”. Pero de repente en conversaciones con otras personas dices, “¡jo! pues todo lo que vosotras trabajáis y tal, igual se le puede dar otro enfoque. Ah! pues sí...” entonces como que de ahí surge un poco la propuesta. En este caso, ¿no?

[MINUTO 17:52]

P- Y luego también depende un poco. Yo a posteriori me doy cuenta de que las cosas que planteamos, que es natural, o sea viene también de otras cosas en las que estamos... y este tema, a la hora de empezar en Montehermoso, a mí personalmente me supuso un... no sé si es un cambio, ¿no?, pero bueno, como más aproximarme a este tipo de... porque en Montehermoso lo que hacían era... eso... ¿cómo describirlo?...

A- Sí, porque al final su objetivo también era, o sea... los contenidos y el objetivo era como...

P- Decían que era un centro de arte, cultura y pensamiento contemporáneo pero siempre como con esa mirada...

A- Feminista.

P- Feminista estaba presente.

S- Ajá.

[MINUTO 18:32]

P- Tanto a la hora de los contenidos expositivos como a la hora de las cifras de cuántas personas, cuántas mujeres... o sea...supuestamente era pionero, ¿no?

A- Siempre menos la educación.

P- Sí...o sea... el discurso iba por ahí. Y sí que es verdad que a nivel de contenidos, o sea, para mí fue un aprendizaje, es con lo que me quedo. Luego otra cosa es el funcionamiento del Centro.

S- Eso os quería preguntar también, yo supongo que una de las más... reveladoras habrá sido experiencia, bueno no lo sé, luego me decís las que vosotras destacáis. Pero dentro de Montehermoso, que sí que es verdad que tenía un programa cuanto menos sorprendente, ¿no? porque a lo mejor en otros centros no te encuentras este tipo de programación y tal... desde la educación, ¿veis que estaba cohesionado? quiero decir, ¿se corresponde el programa y la intención de cuotas con la parte educativa?

[MINUTO 19:27]

P- No.

A- O sea era... a mí me parece que lo que es... si quitamos la parte educativa que es un poco la maniobra que hacían en Montehermoso, era un proyecto interesante, pues eso, en cuanto tener la opción de ver tanto material tantas investigaciones, charlas...

P- Sí, bien, muy bien.

A- O sea, increíble ese trabajo que hicieron como de “traer” ¿no?, de concentrarlo y con una misión bastante clara y se convirtió como un referente, como pionero y así...

A- Pero ahí todo era feminista y todo contemporáneo menos la educación, o sea, no entendían que la propia educación también tenía una parte dentro de eso que era sabia...o sea, no sé cómo decirte, no se nos reconocía como a gente que piensa, y todo el rato se nos ponía una labor de traducción. De “la gente no entiende, tenéis que explicar y encima como yo quiero” o sea...Bueno. Son los tópicos pero bueno, o sea, sigue tú...

[MINUTO 20:33]

P- Yo no sé si es porque se hereda, o sea... esa frase de somos seres súper contemporáneos pero en la educación hay algo que no llega a sea contemporaneidad, ¿no?. Entonces eso está también vinculado a... en ese caso se hizo como muy concreto porque tan pionero y tan precursor en algunos temas, o tan concienciado en esos deberes o esas responsabilidades en un centro que, ¡joer! que está hablando de cultura ¿no?. Y de repente eso, es un poco como... parece que en los temas está mal, pero en éste es un poco ya más evidente. Pero no sólo en ese sentido, o sea, en entender la educación como tal. O sea... no sólo por el hecho de mujeres, hombres o que se entendiese la educación también como que podía formar parte de ese discurso feminista, sino también como la propia educación y su deber. Es que ni siquiera se le daba... pues eso, se entiende como algo que a mí me sirve como para validar mi discurso y para que me sigan dejando hacer mi proyecto.

[MINUTO 21:38]

A- Y cifras y... la única vinculación que tenía nuestro proyecto era más de cifras de visitantes. O sea que fíjate que era eso lo que les... o sea, el valor que le pones o para lo que crees que vale. A parte de esto, dentro de los programas que desarrollábamos sí que es verdad que venía al hilo porque el centro tenía ese carácter, ese contenido, esos objetivos... había programas... que trabajaban específicamente estos temas. Entonces sí que es verdad que a nivel sobre todo del colectivo escolar porque hicimos un recurso para hablar de este tema, porque “¡ay!, ¡que no sé cómo hacerlo! voy a Montehermoso”
P- Sí...

[MINUTO 22:26]

A- Y también era peligroso porque al final en 2 horas, o sea...
P- Súper peligroso.
S- Ja, ja.
A- “Ya lo he hecho. Tacho. Hemos hablado de mujeres en 2 días. Hasta luego”. Y luego, sin embargo, era para mí lo más interesante era que lo que mucha gente entendía por hablar de género no era llegar a Montehermoso y ver una felación o una tía sangrando. O sea, que incluso se generaban eh... como contradicciones o no eran... amables, sino que había conflicto. O por el tipo de piezas o por el discurso que planteábamos.
S- Ajá.
A- Y eso a mí me parecía, como educadora que estaba ahí, interesante también. Cuanto menos, complicado je, je.
P- Pero existía el conflicto desde los colectivos, grupos que iban, pero también desde el propio Centro, era como una decisión de “yo voy a colocar estas piezas en una exposición” pero luego a la hora de relacionar esta exposición, que yo creo que debería ser abierta al público y a los grupos, ahí había una especie de locura...
S- Ajá.
A- Se ponían nervioso de, “pero qué decís cuando ven este...”
P-...en la que nosotras teníamos que esquivar alguna pieza para que...
A- Entonces era como esquizofrénico. O sea, tú lo programas pero luego “¡ay!, ¡ay! que van a venir adolescentes”
S- Sí...
A- Entonces ponían carteles de “puede dañar la sensibilidad de...”
P- La sensibilidad de las personas.
S- O sea, que había advertencias y todo, ¿no?
A- Era como un punto de “somos súper modernos pero luego no queremos conflicto”. No dejaban que sucediera...

[MINUTO 24:05]

S- Porque... dentro del programa educativo de Montehermoso, ¿cuál era vuestra función exactamente?. Qué actividades recordáis como más importantes o qué propuestas vuestras o propuestas que venían del centro y que os hacían hacer, ¿digamos?. Porque, no se, porque yo he visto publicaciones, he visto expos... y creo que tienen una parte educativa implícita muy importante. En eso, ¿habéis participado en algún momento?
A- Na.
S- Na. O sea, es una tarea de mediación con los grupos y punto, ¿o no?
A- Sí. O sea, digamos que la... bueno, encima se llamaba “unidad” ¿no?, de educación, eh...
P- Sí...

A- Nosotras teníamos un responsable que era el que tenía, que participaba en esas reuniones de coordinación, o sea, nosotras personalmente... en el equipo de educadoras estábamos 4 o 5 dependiendo de la época

S- ¿Eduardo García?

A- Eduardo García.

S- Vale, que lo tenía por ahí, ja, ja.

[MINUTO 25:00]

A- No teníamos vinculación, o sea, no íbamos a las reuniones donde se planteaban actividades.... incluso, o sea, nuestro trabajo era a la caza de la información. O sea, fíjate tú que sinsentido, qué manera más poco responsable de entender tu proyecto que estás como marginando a algo que has decidido tú que esté ahí.

S- Ajá.

A- O sea, por eso es surrealista.

P- Y luego a nivel de actividades concretas, también lo que en un principio... lo que nosotras plantearíamos, hasta llegar a la realidad, o sea en la realidad, un pequeño paso, un cambio a lo que es una visita tradicional, ya es un gran logro, tanto por parte de los públicos, por parte de la institución. Entonces de alguna manera, yo sí que creo, y esto ya es una valoración personal, ¿eh? que el programa educativo que nosotras planteábamos y desarrollábamos...

A- Muchos límites.

P- O sea... No sé, si fuésemos libres y, ahora también después de haber pasado un tiempo, y conocer otras experiencias... no haríamos así.

A- Era muy tradicional.

P- Muy tradicional. Muy tradicional, pero con sus pequeños matices.

A- Con sus pequeñas batallas ganadas.

[MINUTO 26:18]

P- Entonces, yo no me quedaría con ningún... porque preguntas, ¿no?, algún programa concreto, o algo que... Yo no me quedaría con ninguno. Pero sí que me quedaría con intentar cuestionar algunas cosas que ya están muy establecidas en torno a la educación en un centro de arte. Y eso, intentar que tanto públicos como el propio centro, de alguna manera empiecen a ver otro tipo de propuestas. Pero de ahí a que los propios programas fueran transgresores o... No.

A- Cuando llegamos nosotras ya había una serie de propuestas, como el formato visita-taller... entonces, como había unos formatos, como que nos permitía un poco salir, ¿no?

P- Y luego la programación.

A- Poco a poco fuimos proponiendo otras cosas...

P- Sí, pero la programación era una negociación constante entre lo que tú querías hacer, lo que están diciendo que tienes que hacer, te ves haciendo cosas que en ningún momento creías que ibas a hacer... todo eso al final, como cuando tú decoras la casa y no vives solo entonces es un poco lo que te gusta y un mucho lo que no te gusta, pero si estáis más de uno, pues...

S- Hay que ceder...

P- Lo que pasa es que yo creo que hay una necesidad de responsabilidad por parte de todos los agentes que intervienen en ese proceso, que no existe por falta de interés, de conocimiento, yo hablo de este caso del centro como institución, en torno a la educación, desconocimiento total de la práctica, de referentes, de otras maneras e interés. O sea, desinterés total. Entonces... y nosotras también por nuestra parte

mirando así un poco... también ahora tenemos otro recorrido, pero en su momento no teníamos una experiencia... por otras circunstancias de igual no me atrevo o no sé qué, o que están en el día a día y al final acabas muerta y acabas un poco también repitiendo... o sea, son un cúmulo de cosas que hacen que la práctica se defina de una manera y que a nivel de, de planteamiento, pues yo no sé si tú estás conforme con aquello...

[MINUTO 28:28]

S- No sería perfecto, ¿no?

P- No, no.

A- Después de 5 años, o sea, tú calcula que el primer año y medio, o sea, casi apenas tuvimos relación con las personas, porque era una programación súper pequeña.

P- Sí, apenas existía nada...

A- Y cuando empezamos a hacer ya al final, empezó a haber, de verdad, una relación con asociaciones, con centros escolares, ya de “vamos a pensar juntas, llevamos viniendo 3 años a hacer el taller, mmm, tres veces al año, queremos hacer algo más”. Y ahí se empezaba a gestar, y ¡hasta luego!

S- Y se acabó, ¿no?

A- ¡Hasta luego!

S- Justo cuando cogía rodaje la cosa, ¿no?

A- Sí, sí.

P- Si algo creemos que es necesario en todos estos procesos es tiempo, constancia y como continuidad, y es lo que hoy en día no existe. No queda ni tiempo, ni continuidad... no hay.

S- Y en los museos, tratándose de instituciones públicas, que muchas veces también van con los colores políticos, es muy difícil...

P- Imposible, imposible.

S- Y dentro de... tenéis una trayectoria ya importante, por lo que veo y por lo que me contáis. En otras cosas, por centrar un poco el tema, porque, sin más, seguro que tenéis bueno... me encantaría saber todo... je, je, pero cosas que podáis destacar de planteamientos o de propuestas educativas en las que os habéis centrado más que en otras en la perspectiva de género en diferentes espacios, ¿cuáles os vienen a la mente, cuales os parece que hayan sido más importantes para vuestro desarrollo como educadoras, o... no sé, ¿cuáles destacaríais?

A- Yo creo que me quedo con los talleres de cuerpo y *performances* que hemos hecho en escuelas de empoderamiento.

S- ¿Esto está en museos, o...?

A- No, [ríe] nosotras lo colocamos en Cuerpos transversales y, en realidad, la parte de relación con las prácticas artísticas es que nosotras las utilizamos en los talleres. Pero sucede más como a nivel de ayuntamientos, sucede a lo mejor en la casa de cultura de cada pueblo.

[MINUTO 30:34]

P- Es que yo creo que también, o sea, creo que hay ahí como un tema, que es cómo entender educación artista en mus y educación artista fuera de museos, y creo que ahora se nos está... estamos saliendo de los museos.

S- ¿Por qué?, ¿por qué estáis saliendo de los museos?

P- Yo creo que está cambiando en general, a parte de nuestra práctica, yo creo que por lo menos hacia donde intentamos dirigirnos, o sea, el tipo de prácticas educativas o de mediación que nos interesa y con la que nos vemos más afines creo que está fuera de los museos tal como se entienden ahora, ¡eh!. Porque los museos, creo, que siguen

manteniendo como esa estructura bastante cerrada, de departamento con un jefe y una programación “x” con unos intereses “x”, y hay otros espacios que posibilitan otro tipo de relaciones, otro tipo de procesos.

S- Ajá.

[MINUTO 31:35]

P- Y creo que por eso vamos un poco ahí.

A- la cosa es que los museos podrían asumir ese papel

P- ¡Por supuesto! y deberían, pero ahora no...no lo hacen

A- Bueno, ahora mismo, es verdad que también todo este discurso porque llevamos tiempo trabajando con Transductores, desarrollando la línea de educación de Tabakalera. Entonces ahí es donde estamos trabajando de otra manera. Es verdad que Tabakalera no es un museo, pero bueno, cuando se abra sí que habrá exposiciones, talleres, o sea que bueno, puede ser... sí que está dentro de este tipo de...

[MINUTO 32:11]

P- Sí, de hecho luego estará dentro de Museos y ecosistemas.

A- Pero el encargo que se hace es completamente diferente. Es, al margen de nuestro programa, de lo que suceda, la educación tiene un protagonismo propio como una línea de investigación.

P- O sea, el arte ni siquiera ha aparecido de momento en todo el tiempo que llevamos.

S- Ajá...

P- Ninguna práctica artística, ni como referente ni como herramienta, ni como... pero aun así, yo entiendo que el planteamiento de la educación sí que va con la educación artística. Es un poco raro de explicar.

S- Y, en este proyecto, la presencia de perspectivas feministas o de perspectivas de género, ¿qué importancia tienen o cómo veis que está presente?.

A- De nuevo de manera transversal, pero bueno, un poco centrando, que sería un poco... teniendo ese protagonismo... sí que es verdad que dentro de las líneas que hemos marcado, un interés va un poco por ahí, también entendiéndolo dentro de incluir otras voces.

P- Y de cuidar, del cuidado, también es fundamental.

A- Sí, políticas del cuidado, de maneras de relación... un poco de recuperar esos saberes que vienen un poco del feminismo o de esa trayectoria, y... manejarlos en la manera de entender la mediación. O sea, como...

S- ¿Diríais que está más presente digamos en la forma de hacer, en la metodología, que en los temas?

P- Sí.

A- Por ahora sí.

P- Por ahora sí. Pero porque por ahora... el tema es que en Tabakalera está siendo como un proceso que se está planteando de una manera que a nosotras nos resulta súper interesante, que desconocíamos y en la que estamos aprendiendo, que es ir generando, o sea, los temas que trabajaremos o las líneas de trabajo que tendremos que todavía no han comenzado o están así como incipientes, eh... son como resultado de un proceso. De un proceso, de establecer unas relaciones y de conocer a diferentes agentes. Y esto que se entiende también como una línea de trabajo...

A- Es reconocer al otro.

[MINUTO 34:19]

P- Eso es. Entonces, tanto entre colectivos, los 2 colectivos que estamos, como con la institución, como con los agentes que estamos, hay unas relaciones ahí que yo creo que está justamente atravesado por todo, ¿no?

A- Sí que es verdad que concretamente estamos trabajando, estamos intentando trabajar con un grupo de mujeres del barrio...

S- De Egia, ¿no? he visto...

A- Sí, ahí por ejemplo nos interesaba específicamente poder comenzar a trabajar como esa línea de feminismos. Ellas no manejan ese término, pero nos interesa también cómo lo comprenden o dónde se sitúan.

S- Ajá.

A- Y curiosamente, y eso me parece interesante, las relaciones más jerárquicas, están surgiendo con ellas ¿no? o sea, como lo más conflictivo.

S- Ajá (*le miro con cara de: ¡vaya! ¡qué interesante!*).

A- Sí, es súper interesante.

[MINUTO 35:24]

S- Sí, es paradójico, pero al final siempre pasa esto, ¿no?

P- Sí.

A- Sí. Con ellas hacia... como ellas queriendo... ¿cómo decir?, en lugar de interesarse por procesos de todos igual y vamos a cada una escribe un texto y luego... "Ellas dicen: que venga no sé quién historiador y nos dé una clase". O sea, que reproduciendo todo el rato esos estereotipos.

P- Parece que ese ejercicio de, no sé si empoderamiento, o ese ejercicio de reconocimiento de ellas mismas se basa un poco en eso, ¿no?

A- Ahora yo estoy arriba.

P- En donde yo diga, o que tú me tengas en cuenta o que esto vaya aquí o... y eso encima es como un momento difícil, porque ¿hasta que punto puedes mediar en eso?

A- En esos términos, esa negociación de cómo trabajar juntas es la clave.

P- Sí, y es complicada.

A- Sí, (*ríe*).

S- Pero estáis en ello, ¿no?

P- Sí, je, je, je.

S- ¡Ah! pues ya está.

[MINUTO 36:26]

A- Hoy tenemos sesión...

P- ¡Ahora hay temita! Je, je.

S- ¡Qué bueno!

A- Luego digo, a ver un poco... sí que es verdad que hemos trabajado en otros proyectos. Por ejemplo el que te contaba que hemos desarrollado en una ikastola. Ahí sí que había una parte explícita en la que se hablaba de género... Sobre todo era la relación con el espacio, era el patio, de cómo lo usamos y tal. Fue bastante fracaso, pero me parece bastante interesante (*ríe*).

S- ¿Fracaso por qué?

A- Porque era muy, o sea, muy complicado. La manera en que lo planteamos no... sólo esa parte, ¿eh?. El proyecto digamos que tenía... o sea, el proyecto básicamente era, tenemos que pintar el mural de la ikastola, lo vamos a hacer entre toda la comunidad que formamos este espacio y contando con un artista, los grafiteros que hacían de

alguna manera la parte técnica. Y vincular el proceso del grafiti como a diferentes saberes del curriculum. Desde Euskera, natura...

S- Al final como un trabajo por proyectos, ¿no?

A- Exacto.

[MINUTO 37:44]

A- Es un trabajo por proyectos, sí. Entonces una parte nos pareció interesante, el tema del grafiti que se pidió desde la ikastola, era que fuese el juego, el espacio del patio y tal, nos parecía interesante plantear cómo se usaba ese espacio, ¿no? La mítica de “el campo de fútbol está en medio, no sé qué...” porque también en esa escuela estaban muy atentos a eso y tenían todo un recorrido de diferentes estrategias, ¿no? Desde el día sin balón... plantear otras maneras. Pero luego, en la manera de plantearlo, no conseguimos que se diese la reflexión en ese sentido. Vinculamos ese trabajar...

P- Sobre todo fue por parte de, o sea, la desconexión esa fue con el profesorado concreto.

A- Sí.

S- Pero, ¿por qué? ¿qué pasó?. ¿Ellos no llevaron a cabo la propuesta?

A- Concretamente, el uso del patio lo queríamos hacer con, o sea, lo vinculamos a la asignatura de educación física.

S- Ajá.

A- Y no hubo entendimiento con la profesora en cuestión, y fue como...ifff!...

P- Pero no es un conflicto con el discurso de la escuela. Es más en relaciones personales o en maneras de entender la manera de hacer. No es tanto como 2 discursos políticos diferentes entronco a un tema, sino que es muchas veces también la práctica se define por la relación de entenderte con el de al lado o igual no.

[MINUTO 39:16]

A- Es plantear una dinámica que no tiene nada que ver con el deporte ni con los juegos tradicionales que ella utiliza, y es como “pero esto para que”. Con esto quería decir que la intención era específicamente trabajar eso, y de manera transversal sí que lo haríamos, pero en este caso, el resto del proyecto fue súper bien y fue como... de los proyectos que nos gusta cómo terminaron, pues esa parte en concreto no cuajó.

S- No cuajó. Bueno, es interesante ver que puede no haber entendimiento...

P- Bueno, pero es que en torno a este tema hay un montón de situaciones que tienes que pensar “¿cómo lo resuelvo?, o como.. la misma en Oteiza también, cuando...

A- Sí, eso iba a decir...

P- Y ahí tenemos un conflicto también de cómo, ¡joe! ¿y esto?... Porque, una vez hechas las cosas y en el momento de hacerlas, te estás cuestionando de “¡Ay! amá”. Tengo por delante esto y estoy haciendo un poco lo contrario.

S- en Oteiza, ¿hicisteis esto con el premio de educación, no?

A- Sí. Y ahí planteamos un proceso-taller-proyecto, que estaba dirigido a mujeres y tenía un punto de... entre los objetivos era ya que Oteiza es él como genio-artista, ¿no?...

[MINUTO 40:42]

P- O sea, el Museo en sí, o sea...

S- Como un monumento, ¿no?

P- Al genio.

A- Al genio, como hombre, blanco, heterosexual...

S- Por eso me sorprendió tanto ver vuestro proyecto, dije “¡Pero cómo!”

A- Claro, pero es que ahí es el... luego, cómo se deriva. Planteamos bueno, que fuese un espacio con solo mujeres, para que hubiese otro tipo de relaciones. Queriendo traer como... partes de la filosofía de Oteiza, pero llevarlo a otro terreno para que a nosotras nos sirviese para pensar sobre cómo construimos nuestra identidad, aprendizajes...

P- Las representaciones también...

A- Las representaciones de la mujer, etc. Pero ahí también, los debates con las que participaron... era súper interesante, porque ellas habían ido al "Museo Oteiza", entonces tenían también otra vez reproduciendo el genio, el artista... también las maneras de cambiar eso.

[MINUTO 41:40]

P- Pero es que incluso también, yo creo que la propia selección del proyecto nuestro, hay muchas veces que: "la mujer, perspectiva de género, no sé qué"... y eso también para un museo como una institución dice "¡uh!...qué bien queda cuando yo elijo esto". Y ya está, ya lo he cumplido, quedo bien, y además también se va a cumplir pero la manera que yo voy aquí metiendo mano. O sea, yo voy a elegir al grupo de mujeres concreto, porque sé que este grupo de mujeres no va a plantear ningún tipo de conflictos de esto, porque es la directora de no sé cual...

A- Son afines al Museo, o sea, no quieren cuestionar el museo.

S- Y ahí os encontrasteis un obstáculo según vuestro planteamiento, supongo, claro... porque...

A- Bueno, en el camino vas retomando los objetivos y vas reformulando y vas reconociendo lo que pasa también ¿no? como algo positivo. Y para mi, a nivel individual, ellas sí que pasaron por un proceso potente de auto-reconocimiento, de cuestionamiento de mi propia identidad... por supuesto, había algunas que no les transformó en absoluto y otras que entraron hasta la cocina.

P- Ajá.

A- Pero como institución, yo creo que no dejó ningún poso allí.

P- Nada, cero.

[MINUTO 42:58]

A- Y también es parte de nuestra...

P- Sí, sí, de responsabilidad.

S- En eso la estructura del museo también hace mucho, ¿no?. Porque las personas responsables que tienen la responsabilidad de recoger eso y transformarlo de alguna forma, o mantenerlo, pues eso ya no es culpa vuestra, o sea, quiero decirte... je, je.

A- Eso es.

P- Ni siquiera las propias educadoras del museo pudieron asistir al proyecto.

S- A no, ¿eh?

P- Nosotras estábamos todo el día quejándonos de que sí... ¿no?. Estábamos en Montehermoso y "¿qué ocurre?, que tienen que venir otros de fuera proyectos?" que súper bien, pero que hay veces que no valorar lo que existe también... no sé, otro tipo de planteamientos. Entonces estamos nosotras, pam, pam, pam, y de repente somos nosotras las que desde fuera vamos a otro sitio y las personas que están aquí no se les permite estar. Entonces dices, ¡joe! pues estoy un poco repitiendo...

[MINUTO 43:48]

A- Bueno, no se les invita. No se entiende que es indispensable que esas personas no asistan a eso.

S- Otra vez la educación dentro del museo.

P- Sí, sí... es algo que no tiene sentido alguno. Porque si además, imagínate que un momento interesante para que de alguna manera sirva de formación y de hacer otras maneras y luego lo puedas seguir poniendo en práctica en tu...

A- Yo creo que para cualquier tema o trabajo... al final el que tenga razón tiene ya los proyectos como más a largo plazo.

P- Joe es que...

A- Si no, no sirve de nada. O sea, puedes hacer millones de talleres de Oteiza y que... que todo siga igual. No sé como explicarlo...

S- El objetivo final último, por lo que yo deduzco es la transformación social... por lo menos en pequeños espacios o ámbitos...

A- Pero de las primeras...

P- Sí, si tiene esta intención de transformación, si no, ¿pa' qué?

[MINUTO 45:13]

S- Vale, entonces veo, igual que me pasó en la entrevista anterior, yo que tenía muy delimitado lo que iba a ser la PG, lo que iba a ser... está integrado, ¿no? Y... claro, esto hay un bagaje importante, habréis tomado ¿de muchos sitios, de algunos, de pocos... de hace mucho, hace poco? ¿como...?

P- Referentes, índices?

A- Pero, ¿para trabajar? ¿o en general?

S- En general de vuestra persona... vuestro interés hacia las, me lo imagino ¿eh?, hacia las teorías feministas... empezó hace tanto... o ha sido que habéis traído desde siempre, ¿cómo lo veis esto?

P- Yo no lo he llevado desde siempre, tú sí, ¿no?

S- Entonces ¿qué motivaciones para entrar en esta teorías?

A- Para mí es parte de mí [piensa...] de mi manera de estar en la vida [ríe]. Puede sonar un poco hippy, pero...

[MINUTO 46:18]

P- Yo he sido consciente de manera más tardía... yo creo. Yo creo que ha sido como un aprendizaje que he hecho. Me imagino que durante la carrera ni siquiera me lo habría planteado... Sí un poco sí, como un discurso superficial y porque eres consciente de una realidad brutal pero no como algo que de verdad que hayas tenido interiorizado.

A- [No se entiende...].

P- Eso es. Y yo creo que si en el doctorado teniendo como asignatura teorías feministas en las prácticas... ahí ya de repente, pues no sé. Y luego, no sé... la relación o...

[MINUTO 47:00]

A- En mi caso, por ejemplo, o sea, yo, desde joven pero siempre he tenido contacto con el feminismo a nivel social, o como de...pues eso, callejero...

S- En las relaciones con las personas también, no sólo contextos, por ejemplo, digo, ¿eh?

A-...pero luego por ejemplo sí que ha sido súper importante conocer toda la teoría feminista dentro del ámbito cultural y artístico. Eso sí que ha sido... Al final sí que tienes

que hacer tú acercarte tú porqué está claro que no está... si lo haces, no se comprende como lo hegemónico, ¿no? entonces ahí la carrera sí que me acuerdo, que estábamos todo el rato un grupo de personas. “¡Joe! somos todas estudiantes mujeres, profesores hombres”... y los contenidos de historia del arte son “dios mío de mi vida”...

S- ¡Qué me vas a contar...!

A- Entonces ahí sí que hay opiniones más formadas, en cuestión sobre todo cómo se contaba la historia del arte.... pero yo creo que ahí tenía más una mirada de “no hay mujeres artistas”. No hablaba de arte feminista, no sé...Y luego pues toda... en el master de Barcelona, cuando yo elegía los temas y tal... yo siempre tiraba por ahí. Teníamos feminismo en este caso, que también fue súper interesante, eh... de referentes, de lecturas, a nivel súper técnico-filo... que todavía no las entiendo, je, je, je...

S- Bueno... es que hay cada texto suelto...

A- Y luego ya un poco como en la práctica, sí que tenemos poco relación con movimientos feministas que igual están trabajando [incomprensible].

[MINUTO 49:00]

P- Y Montehermoso también...

A- Ha sido el máster... (*sonríe*).

S- Sí porque había mucha teoría allá además de la práctica que vosotras pudieseis desarrollar.

P- Sí, sí, sí.

A- Todo lo que vimos, todas las artistas que pasaron por allí, todos los proyectos...

P- Luego con el tiempo pienso que no lo aproveché...

A- Sí, pero eso siempre da la sensación.

S- Sí pero eso está casi todo escrito, ¿no? puedes ir allá a documentarte.

P- Pero qué duro.

S- Sí, la verdad que sí... Y de los textos o de artistas o de, bueno, vosotras habláis de que trabajáis mucho la parte del cuerpo desde *performance*, o movimiento, la danza o lo que sea... ¿qué referentes tenéis así que recordáis? (*me río*).

A- Pues una muy importante es Mari Luz Esteban, antropóloga feminista.

S- Ajá...

A- Nos gusta la manera que tiene de comprender el cuerpo, la corporeidad, entonces desde ahí como que trabajamos... eh... luego también temas más de escena, Isabel de Naberán? que trabaja también con... trabaja más desde la escena un poco teorizando desde la escena pero también tiene esa mirada como feminista. Desde luego gente más en la práctica, ¿no? que trabaja en esto, Saioa Olmo, Idoia Zabaleta que trabajan, no sé...

P- Luego ya como más, eh... como se dice, como...

A- Ester Ferrer.

P- Sí, cosas así como grandes. Al final siempre coges, piezas así que han sido importantes, de alguna manera muchas aparecen en nuestra... ¿no?. Piezas que han sido un poco así...

S- Destacadas.

P- Semiótica de la cocina...

A- Las míticas de los años 60, performers...

P- Sí que es verdad que es más fácil usar, a mi por lo menos, las veces que estamos trabajando ese tema, me resulta más fácil coger ese tipo de prácticas que prácticas muy, muy recientes. Me da la sensación de que la gente que todavía no está muy próxima a estos temas dan como más validez a algo que es ya como histórico, ¿no?

S- Ajá.

[MINUTO 51:37]

P- Como cuando hablas de no sé, de abstracto, pero fue Kandinsky en su momento, entonces como es Kandinsky ya por lo menos tiene la historia que le valida, pues ya... pero si en cambio lo mismo hablo con... de una chica que está exponiendo aquí en la... parece como que todavía... entonces, recurro a esas prácticas y luego intentas también como ver que en la actualidad existen estas propuestas... pero sí que es verdad que hay una época que ha marcado.

S- Es una forma de elegir. También está muy bien que haya referentes de artistas mujeres y teóricas mujeres que podáis tomar, ¿no?

A- Sí. Y luego a nivel teórico, las... desde Judith Butler, que no sé si la entendemos... je, je, je, pero bueno, Itziar Ziga, es muy interesante también, como entiende las prácticas corporales, o Beatriz Preciado... tenemos también otras lecturas, que también el cuerpo está ahí, y referencia a la producción visual o simbólica que tiene más que ver con la producción artística.

S- Bien, buen elenco... je, je. Pues, eso... y a ver, una ya de las últimas preguntas. Sobre la situación en los centros que conocéis o que habéis trabajado o sin más, los conocéis por ser usuaria o lo que sea... ¿cómo creéis que es tratado este tema de incorporar la perspectiva de género en los museos?

P- No está.

S- No está, vale...

A- Está poniendo un taller que diga: “visita de género”.

[MINUTO 53:18]

P- Eso es.

S- Ajá.

A- Pero otra vez, ¿estás transformando la institución?, ¿no?

P- Un poco como la política, que hay temas que parecen cosas muy entendibles, como muy populistas, pero que en realidad no existe una reflexión, no existe realmente una intención.

A- Es políticamente correcto decir que lo haces, pero en realidad, no está pasando por dentro.

P- No está. Sólo hay que ver también la estructura del funcionamiento. Porque igual tienen otro programa que eso, “la mujer no sé qué, no sé cuantos”, pero luego...

A- Por ejemplo, en San Telmo, un museo de aquí, incluso un poco más etnográfico. Estamos preparando un proyecto de talleres para familias en los que el cuerpo es el protagonista para experimentar, un poco lúdico y así...

S- Ajá.

[MINUTO 54:08]

A- Y nos pidieron que hiciésemos el pasado 8 de marzo como la visita que tuviese ese...

S- ¡Claro!

A- ¡Claro! Pero, ¡ojo!

(Reimos...)

A- Estamos planteando como las maneras que podíamos abordar el tema y tal... y queríamos plantear una *performance* para denunciar algo, ¿no?. Pues porque era una práctica dentro de la red feminista como, eh... que ha sido importante, que ha sido como la bandera... y encima el cuerpo está ahí presente ¿no?. Y entonces lo que queríamos

denunciar era que en el museo sólo había [acentúa el tono] una obra de una mujer. Entonces que mejor eso no.

S- ¡Ah! claro...

A- Entonces “que uff, que ese tema...”

P- Es un poco polémico, sí.

A- Entonces, ya dices, me voy a mi casa o... ja, ja, ja.

S- Exactamente.

A- Entonces tuvimos también un debate-discusión sobre...

[MINUTO 55:08]

P- Como, “quiero un filete para comer, pero carne no me pongas”, ¿no? o sea...

S- ja, ja, ja.

P- Sí es como quiero esto, pero esto no hagas... entonces ¿qué quieres que haga?. Si quieres no lo hacemos y ya está.

S- Ya.

A- O sea, no quieres reconocer que... “qué bonito, 8 de marzo... me pongo un gorro morao y...”

S- Ya...

A- Pero eso no es nada. Eso es escapate... entonces tiene que ser...

S- ¿Creéis que es porque hay un desconocimiento, o una intención de no...? A ver cómo lo explico, ¿creéis que no se entiende bien lo que es la perspectiva de género o que son otras razones las que llevan a los museos a no incorporar este tipo de Perspectiva?

A- Yo creo que es que vivimos en esta sociedad.

P- Eso es, yo creo que es porque no hay interés por que las cosas cambien. El que decide quiere mantener las cosas como están, es porque eso beneficia a algunos... y eso pasa en el museo y pasa en la vida.

A- Pasa en la escuela, en el hospital, en los bancos del parque... Ja, ja.

P- El que se apueste o trabaje esto, quiere decir que puede que haya cosas que tiemblen... y si yo estoy en esta mesa muy estable no quiero que tiemble porque a mi me va muy bien, pero eso es cuestión de poderes...

A- Y para mí, como la excusa de siempre, en todo el arte y la cultura... si te pones un momento no, de una estrategia y de repente rotas, ¿como que eso siempre la vuelta que se le da para que no darle importancia por ejemplo es, “yo hablo de calidad, me da igual quién lo haga” entonces es... Me hierve la sangre...

S- Sí, la excusa, ¿no?

A- Pues léete a Patricia Mayayo

[MINUTO 57:00]

S- Y ¿qué aspectos creéis que necesitan más atención en este sentido?. O sea, habéis dicho que la perspectiva de género no está en los museos, y mucho menos en educación, ¿no? *(pregunto como de cachondeo, pero más en un tono de resignación)*. Qué bueno, al final es la visión que tenéis...

P- Una de las cosas que hay que cuidar, que está totalmente olvidada, es la situación laboral de las trabajadoras. Y digo trabajadoras, porque educadoras normalmente un alto porcentaje son mujeres...

A- Y no es casualidad...

P- No es casualidad. Y, qué ocurre, que eso les hace cumplir una educación que se entiende como ... muy de “¡Ay, cuidado! ¡Ay!, no sé qué” como muy mujeril ¿no? y eso hace también que, bueno, desvirtúa, devalúa la propia actividad, la persona y al trabajo de las mujeres.

A- Y luego lo que decimos también, es el tema de las relaciones... cómo te relacionas en el entorno del trabajo y lo demás...

S- ¿Como la estructura interna?

A- Sí, la estructura interna y de cara a cómo te relacionas, de igual a igual o de yo sé, tú no.

S- O sea, que los aspectos más importantes, eso ¿no?, las relaciones laborales.

P- Para mi es fundamental.

[MINUTO 58:21]

A- Más que “no, vamos a poner un programa en marcha...” No, creo que es más estructural.

P- ¡Joe! pero es lo que hablábamos el otro día. Ese cuidado de las personas hace que se cuiden los proyectos. Si no existe eso... ya puedes poner muchos eslóganes que no va a ningún lado.

A- Un ejemplo ahora, por poner puntos positivos, en Tabakalera estamos viviéndolo como ¡ah! pues sí que se puede hacer.

P- Sí...

S- Ah, vamos, que sí que habéis vivido la posibilidad de... otra forma de trabajar.

A- Sí, estamos en ello. Es súper interesante y, bueno, otra forma de entender todo el proyecto en general: las relaciones dentro de la propia estructura, cómo la dirección tiene su papel y cómo se entienden la relación hacia mí.

S- Ajá... ¿cuanto tiempo lleváis en esto de Tabakalera?

A- Desde Septiembre.

P- Septiembre.

S- Ajá.

P- Pero intenso, ja, ja.

S- Y, bueno, para cerrar un poquillo... como ya vemos que hay muchos problemas...
(Risas)

S- No sé, deseos ilusiones, en plan... me encantaría que la cosa fuera de esa manera, ¿qué os parece?

A- ¡Qué horror! (Risas)

S- ¿Cuál sería la situación ideal? o ¿la buena, no? no sé si lo habéis pensado alguna vez, os pongo en un compromiso...

[MINUTO 59:55]

A- No, está guay...

P- De hecho creo que sí lo hemos tenido apartado como que tenemos que trabajar, pero nunca lo hemos hecho ¿no?, porque yo tengo una lista de lo que nos gustaría...

S- Que la lleva encima en el bolsillo, y ya ¡me muero de la risa!

P- Hace poco hicimos una de estas, “Artaziak, qué cosas nos gustarían...” No sé si responde luego a eso, pero...

(Busca en su cuaderno de letra cuidada y de tapa fosforita amarilla, donde parece que toma apuntes para el trabajo)

P- “Deseos.”

S- Muy bien, ¡me encanta! Con los deberes hechos, muy bien.

P- Pero no, porque...

A- Pues... ¡descansar!

S- Bueno, también son deseos para una situación mejor, ¿no?

A- Yo creo que deseos para nosotras mismas, que luego todo está unido que lo que deseamos para el resto del mundo mundial. Pero sí que es esa sensación de no estar centradas. Fuera de... Como atropelladas o pasando por las cosas por encima... por falta de tiempo para profundizar un poco más... Y muchas labores que hacemos que no se nos reconocen. Y eso nos llevaría a lo que acabamos de decir.

[MINUTO 1:01:20]

P- Eso es, es que es la situación.

A- Creo que es un poco deseo de nuestro proyecto como trabajadoras del sector y de Artaziak sería que se tomaran las condiciones...

P- Nosotras llevamos sobre todo el último año con la sensación de que no hacemos bien las cosas, no hacemos del todo o no hacemos como nos gustaría...

A- Ser autocrítica tiene esto, je, je, je, je.

S- Bueno, es muy importante.

P- Cuando he dicho “bien” no he querido decir que no, porque sí que creo que hacemos las cosas bien. Pero creo que podríamos hacer cosas que no podemos hacer porque la situación hoy... digo hoy por decir... Pues yo vengo de Bilbao, ahora estamos contigo, luego tenemos un asunto a la tarde que acabará a la noche. Yo luego volveré a Bilbo porque mañana tengo una reunión. Ana estará con una señora que le está aquí diciendo que “no sé qué, no sé cuantos”... (*hace un gesto de cómo que le “come la cabeza”. Yo me río, claro*).

[MINUTO 1:02:22]

P- Tía, un montón de cosas que sí por lo menos, en cuestión de tiempo reconocimiento... ¿no?

S- Sí.

P- Eso, de alguna manera te reconfortara, pues igual podrías llevarlo mejor o resolver ciertas tensiones, o... pero si esto no hay un momento de que tú seas consciente en realidad de bueno, mi labor es importante (*no se entiende mucho a Ana. Dice como que “ah, trae, ya lo hago yo...”*).

P- Tenemos que escribir un texto que hemos tenido que pedir prórroga porque no lo hemos empezado y era para mañana.

S- Ajá...

P- Y... luego también se junta mucho lo personal. Porque al final tú también eres tú, a parte de currela, Artaziak, eres tú... Y se juntan un montón de cosas. Y si un día alguna tiene un día complicado y no puede estar en tres sitios a la vez, pues...

S- Eso en un día complicado...

P- ¿No? quiero decir que...

A- Yo creo que por ejemplo... voy a decir una cosa, igual la tendría que haber dicho antes (*Ana me mira...*).

S- Ah, no, tranquila, tranquila...

A- Que Artaziak en sí, cómo se entiende, tiene ese punto

S- Sí...

A- De trabajar en colectivo, aceptar los saberes, capacidades e incapacidades y el reconocimiento...

P- El cuidado.

A-... el cuidado... es todo el rato como que hay también... que el deseo podría ser como que siga, solo que necesitamos un poco más de ayuda...

S- Vamos, que se intuye un poco de estrés, por aquí, ¿eh? Je, je.

A- Sí, sí, sí.

P- Sí.

S- Al final, es malo, pero también que es bueno, porque significa que estáis trabajando y que estáis moviendo...

A- Sí. Lo que pasa es que yo creo que lo interesante es que sea sostenible, y para que sea sostenible no tiene que ser “desgastante”.

S- Ajá...

A- Puede ser intenso pero...

P- Y de hecho porque somos 3, lo intenso lo llevamos bien, pero hay momentos en los que...

S- Pues mucho ánimo.

P- Que se va de vacaciones una semana y está...

S- Y no está de vacaciones ¿no?, los trabajos más o menos precarios tienen esas cosas...

[MINUTO 1:04:47]

P- Si la labor de educación artística estuviera más reconocida en todos los ámbitos. En el ámbito incluso económico, de reconocimiento, de valor cultural... Eso, todo derivaría en que esta cuando está de vacaciones no tiene que estar trabajando. O sea, yo creo que es falta de reconocimiento de la labor. Ese sería el resumen.

S- Aspecto importante... Pues nada...

A- Vaya tostón, una hora y...

S-...esto es estupendo, porque luego estoy ahí, taca, taca, taca... Una última pregunta, ¿conocéis más gente que esté currando en educación y museos que tenga una especial sensibilidad por la perspectiva de género?

A- Pues Bitartean, ya conoces, pero parece que ya tienen esa inquietud... eh... luego Leire Sanmartín que comentaba antes, que ha desarrollado la parte pedagógica-educativa, tampoco conozco muy bien, pero dentro de la exposición del tratado de paz... Y...

P- Amparo...

A- Amparo... Explícito no tiene... lo hizo desde el MUSAC, Amparo Morroño. Está en Extremadura. Ella ha estado muchos años en el MUSAC, en el departamento de educación.

P- Sí, que tiene una experiencia importante.

[MINUTO 1:06:39]

S- Muy bien. ¿Con quien curréis vosotras, con algún otro colectivo...? Bueno, a parte de Transductores que ya me habéis dicho...

A- Sí...

S- Bueno, si se os ocurre, si no nada...

A- Se nos ocurrirá luego.

S- Bueno, luego os pregunto y me contáis.

P- Personas individuales pueden ser, ¿no?

S- Sí.

P- estoy pensando...

(pasan unos segundos)

A- O sea, por ejemplo... un agente con el que sí que hemos contrastado proyecto o así, sí que es Idoia Trenor. Ella como feminista. Entonces en algunos proyectos sí que... Alguna lectura que tenía que hacer de prácticas artísticas feministas, y cómo lo veíamos nosotras.

P- Pero igual no es educadora de museos...

A- No, no... es más de movimiento social.

S- Bueno está relacionado al final, pero en otro contexto distinto.

P- Sí... es que encima yo ni siquiera me definiría como educadora de museos. Porque... en parte sí que lo hago, pero... ¿no? Cuando Carla también estaba dando educación en museos, en museos...

S- No al final, es por traer un contexto ¿no?, porque al final no puedes decir, “no, yo hago museos y ya está” y sobre todo en estos temas que al final dependes tanto de un activismo social que te hace salirte de...

A- Yo creo que es eso, una parte de lo que hace Artaziak, es en vinculación con instituciones.

P- ¡Joé! yo no las conozco, pero sé que en Burgos, por tema así de... ya sabes que ha habido movida de juicios... por todo el tema de... Ha habido educadoras.

S- Bueno pues ya fin...

A- ¡Agur!

P- ¡Agur!

[MINUTO 1:08:00]

[Fin de la entrevista]

ENTREVISTA A AURORA LEMA Y RAFAEL PEDROSA

COLECTIVO MEDUSA MEDIACIÓN

Murcia

Viernes, 18 de Abril de 2014

A- Aurora (Entrevistada)

R- Rafa (Educador de Medusa Mediación)

S- Sofía (Entrevistadora)

[INICIO DE LA ENTREVISTA]

S- Hoy es viernes, 18 de Abril de 2014, estoy en Murcia súper guay con muy buen tiempo, y vamos a entrevistar a Aurora y Rafa, de Medusa Mediación y, bueno... Pensaba yo que...

A- Ex-...

S-...que éramos de Medusa todos pero me parece que hoy hemos cambiado el asunto. Y vamos a empezar, os hago una primera preguntilla para que me comentéis vuestro trabajo antes de empezar con el colectivo, o cómo os conocisteis, como se inició la cosa... etc. Así que eso, quien quiera empezar a contarme, que me cuente...

A- Ja, ja. Nos conocimos en la bienal de Arte Contemporáneo que hubo en Murcia, en la Manifesta 8.

S- Sí...

A- Éramos mediadores de Manifesta y bueno, pues Rafa y yo coincidimos varias veces haciendo mediaciones. Desde el principio tuvimos muy buen rollo, descubrimos que nos entendíamos muy bien, que nos gustaba mucho de lo que estábamos haciendo, se nos ocurrían ideas locas y las llevábamos a la práctica, y... bueno, pues luego, cuando se terminó aquella experiencia de Manifesta, que fueron 4 meses nada más, pues un grupillo de los que habíamos sido mediadores decidimos seguir adelante porque nos gustaba la mediación queríamos intentarlo y decidimos montar una asociación. Y entonces pues nada, nos juntamos Rafa, Julia, Patricia, Ángel y yo. En un primer momento.

(Rafa hace algún comentario gracioso, inaudible, y nos reímos).

[MINUTO 02:00]

A- Eso fue al principio cuando empezamos, ¿vale?. Entonces, nuestra idea era desde un primer momento proponer proyectos de mediación a instituciones de Murcia o de fuera de Murcia, pero sobre todo de Murcia, por eso nos constituimos como asociación de ámbito regional, para poder hacer proyectos dentro de ese ámbito. Por ejemplo, en el centro municipal Puertas de Castilla llegamos a desarrollar un proyecto para trabajar dentro de la institución en varias de sus áreas. No solamente en una expo concreta o... sino de una manera global dentro de la institución. Y también proponíamos cosas con

expos concretas y tal. El caso es que lo del “Puertas” no prosperó, no funcionó. Entonces llamamos a otra puerta que fue la del MUBAM.

S- Ajá.

A- Y ahí la cosa empezó a ir mejor, ¿eh?. Mucha mejor respuesta, mucho más fácil, mucho más fluido todo. Justo en ese momento cuando empezamos con el MUBAM, cuando se abrió la posibilidad de hacer algunos proyectos de corte más social, por ejemplo trabajos con la prisión de Campos del Río, y trabajar con inmigrantes, con escuelas y todo eso... Eh, se incorporó al grupo otra persona, que es Elena. Y otro de los que había estado en el principio que era Ángel se descolgó. Entonces hubo una refundación del grupo... que fue otra de las veces estas que hubo que volver a hacer papeleo, cambios en la junta directiva... y, bueno, pues... eh, finalmente pues quedamos Elena, Rafa, Julia, Patri y yo.

S- Ajá.

A- Hasta hace un mes, que por motivos personales yo dejé el grupo.

[MINUTO 3:50]

S- Ajá. Y esto cuando empezasteis fue en el MUBAM incluso con el anterior que me has dicho, ¿ya erais asociación?

A- Sí, nos habíamos constituido como asociación, pues eso, empezamos desde el principio empezamos en febrero de 2011. Manifesta terminó en enero del 10... del 11... del 10-11... en el 11. Sí, efectivamente. Manifiesta termina en enero del 11 y en feb del 11 cuando constituimos la asociación.

S- Fue inmediato, vaya...

A- Súper rápido, sí, sí.

[MINUTO 4:36]

A- Todos veníamos de diferentes ámbitos. Habíamos estado en relación con los museos de una u otra manera, bueno de hecho yo en ese momento trabajaba en un museo, y todos en Manifesta habíamos descubierto que eso que era la mediación era lo que estábamos buscando.

S- Que no le habíais puesto nombre aun, pero...

A- Sí, efectivamente, que nos gustaba ese trabajo y era lo que queríamos hacer.

S- Ajá. Y ¿tú estabas de educadora?

A- Yo estaba de guía de museo.

A- Estabas de guía. Y tú, Rafa ¿qué hacías?

R- Yo me vine a Murcia para hacer el máster de gestión y producción, en la facultad de Bellas Artes y lo dejé a medias porque empezó el curso en mediación que generó Manifesta. Dirigía el departamento Clara Boj, hizo un seminario de un mes, que fue genial. Me enamoré perdidamente de lo que suponía todo eso, ¿no? de esa vuelta de tuerca, que yo salí con la cabeza girada totalmente. No sé, vino gente como Pablo Martínez del CA2M, eh, vino Carla Padró...

S- ¡Ajá!

[MINUTO 5:49]

R- Me enamoré perdidamente de ella. María Acaso... bueno, gente que ya llevaba trabajando en este campo así como muy rico. Y fue como empecé. Luego yo me enganché con Manifesta a hacer las prácticas del máster, las hice en Manifesta en producción y bueno, ya conocí a Aurora una vez que hicieron en proceso de selección para mediación y bueno... ahí fue cuando empezamos.

S- Ahí empezasteis. Y los otros componentes de grupo, venían también de la educación, de los museos y así, o ¿de dónde venían?

[MINUTO 6:26]

A- Pues veníamos de diferentes sitios porque, de hecho yo, no venía tanto de la educación en Museos, o sea, eso vino paralelamente al crear Medusa. Yo venía más de la etnografía, de la investigación en el patrimonio y todo eso. Y también, que fue por lo que me cogieron a mi en Manifiesta, no por mi nivel de inglés... je, je, je.

S- Ja, ja.

A- Esas entrevistas en inglés, fueron memorables...

S- Madre mía...

A- Fue, porque yo estaba acostumbrada a hacer proyectos ya a programar para hacer... bueno yo había estado durante 6 años haciendo, trabajando con chavales, programas de prevención de drogodependencia, para educación de la salud, de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres... Llevaba 6 años seguidos trabajando con críos, entonces pues, esa facilidad de saber montar una actividad, buscar los recursos, etc, etc. Tenía un perfil muy variado, que fue por lo que me cogieron en Manifiesta... y... y el caso de Patricia, sí que había hecho algo de museos... pero también había estado trabajando en una librería, había estado dando clases de diseño, de historia del diseño, y todo esto... en el caso de Julia, había estado haciendo... montado en Italia una asociación que se llamaba Ecolectiv, que era rolo educación medioambiental... eh...

[MINUTO 8:00]

R- Ángel primero también trabajaba en MURAM, Museo de Cartagena, muy vinculado con todos este movimiento de exposiciones aquí en Murcia y Elena Cedín, también ha sido siempre una curator independiente, casi, ¿no?

A- Sí, muy vinculada a un festival que se hacía antes en Cartagena que se llamaba "Mucho más Mayo". Ella tenía un perfil más de gestora que de educadora. Pero bueno, también le atraía mucho...

S- Vamos, que un grupo muy diverso y muy complementado, también, porque si cada uno domina una parte...

A- Y a nivel de formación, más ¿no?. Porque de formación era, Patri, Historia del arte, Rafa, Bellas Artes, Julia, Traducción y lenguas, Elena, es autodidacta y... bueno pues un perfil muy, muy variado y yo de la Antropología. Y en el caso de Ángel, Historia del arte también.

[MINUTO 9:00]

S- Ok. Y, entonces, empezáis a trabajar en Medusa como colectivo en diferentes sitios, ¿no? por lo que he visto, pero ¿centrados en el MUBAM?

A- Mmm.

S- Cuando empieza lo que es el trabajo, digamos, proyectos que empezáis a presentar y que empiezan a funcionar, ¿es ya en el MUBAM o...?

A- No.

S- ¿En otros sitios?

A- En más sitios también.

S- Vale, ¿a la vez, o...?

A- A la vez.

S- Vale, vale...

A- Sí, siempre nos planteamos tener varias líneas de actuación, no solamente un centro. Apostamos al principio mucho por el Puertas, pero porque en el Puertas había también como una receptividad, eso por ejemplo nos comió muchas energías.

S- Ajá.

R- Fue un proyecto entero de mediación para un centro.

A- Reuniones con ellos... así no... de esta manera... Eso nos comió muchísima energía. Pero desde el principio tuvimos claro que no era nuestra idea estar en el mismo sitio. Era una idea amplia.

S- Ajá.

[MINUTO 10:05]

A- Entonces, además del puertas, hicimos “Bebelab”, que era un proyecto para hacer arte con niños de 0-3 y estuvimos trabajando en una guardería y fue genial, la verdad. Hicimos unas cosas súper chulas con los críos. Y luego hicimos también con los chavales del centro de acogida, de atención al menor...

R- En el Quirófano...

A- En un sitio que hay aquí en Murcia que se llama... así auto-gestionado y tal.

S- Qué guay...

A- Y esto eran chavales de exclusión, que venían de un centro de educación... no es un centro de menores, porque no creo que estén en privación de libertad... sino que es un sitio donde les dan de comer, ropa, baño y tal y cual... aunque luego se van a dormir a su infravivienda.

S- Ajá. Y allí también estuvisteis.

A- Estuvimos trabajando con estos chavales también.

R- También hicimos otros taller en el Quirófano, que era el de...

A-...el de la alfombra mágica.

R- Con chavales de la zona, la zona Arboleja.

A- Una especie de escuela de navidad. Por las mañanas, durante las vacaciones de navidad, con los críos, también muy chulo. Y luego, pues con el MUBAM hicimos... empezamos a hacer los proyectos sociales pero que la mayoría no eran aquí [se refiere al MUBAM, que lo tenemos detrás del bar en el que acabamos de comer]. Eran con él, pero fuera.

[MINUTO 11:30]

A- En otros lugares.

S- En otros espacios...

A- Sí, y los que presentamos, que eran uno con la prisión y otro con los inmigrantes, pues no prosperaron porque no había fondos, porque bueno, pues “a ver si los de Cajamurcia nos dan dinero, no sé qué, no sé cuantos”... no había dinero por ningún sitio... bueno también tenemos que ver que el contexto económico es el peor de todos los posibles...

S- Ajá.

A- Pero sí que salió adelante lo de “Una ventana abierta”, que fue una colaboración con el MUBAM en el Día Internacional de los Derechos del niño. Entonces se hace una fiesta grande en el Jardín de la Seda, donde nosotros nos pusimos un stand, y bueno, pues estuvimos trabajando con los chavales en relación a una obra de arte de aquí del MUBAM. Luego hicimos un taller vinculado a eso también aquí... ¿Sabes? así como también buscando la...

R- El dentro-fuera. ¿No? No solamente trabajar... que el museo fuera un pretexto para trabajar en otros...

S- En otros contextos...

[MINUTO 12:29]

A- Claro... y llevarnos el museo a la calle y todo eso. Era...

S- Y de los proyectos que habéis presentado y que habéis hecho, ¿qué acciones educativas habéis hecho con PG? así a la brava...

A- El de “la tortilla”.

R- La tortilla.

A- Claro, es que además, todo esto que te estamos contando, fueron nuestros inicios. Todo esto se vio muy, muy interrumpido cuando llegó a nuestra vida La tortilla.

S- Ajá...

A- Porque la Tortilla vino con el MUBAM, pero eso fue un pedazo de proyecto enorme grandísimo. Y esto nos concentró allí todas las energías. Dejamos Bebelab, dejamos acción social... Incluso ahí tuvimos también una colaboración con un máster de la universidad, pero es que estábamos superadísimos, íbamos al master, pero en plan “no puedo, ino puedo!” ¿sabes?. Ese proyecto que era el de gen... que iba de género...

S- Ajá.

A- Fue para nosotros una barbaridad.

S- Un antes y un después, ¿no?

A y R- Ajá. Totalmente.

S- Porque claro... ocupando el 100% del tiempo y todos los esfuerzos...

A- Totalmente.

S- Y, bueno, aunque yo ya conozco un poco, contadme así un poco en qué ha consistido este proyecto de La tortilla, y todo lo que ha llevado detrás, yo que sé... ¿Qué es lo que más destacáis del proyecto?. Porque, en realidad, hay información en internet, yo también conozco un poquito, además también porque ya me contaste cuando nos conocimos en Lugo y eso [me dirijo a Aurora]... pero ¿qué es lo que más os ha interesado?

[MINUTO 14:00]

R- Yo lo que más destacaría son los vínculos que se han creado “a partir de”. Con la gente que ha participado en el proyecto. A mí me parece que es un proyecto que partía de esto, ¿no?. De trabajar, con gente que le interesara el tema de género, ¿no? que quisiera trabajar el tema de gen dentro de los museos. Y a partir se comenzaron a conformar como grupos de trabajo. Eso fue la primera parte del proyecto. Pues estos grupos de trabajo sí que han resultado gente que luego nos ha llevado a otros sitios, ¿no?, pues asociaciones, personas que se ha vinculado a ese proceso ¿no?. Que eso ha sido lo más bonito de todo, yo creo... de todo el proyecto ha sido esas redes que final se han creado así como... lazos de, de reconocimiento un poco, ¿no? de intereses que se puedan generar y que incluso, yo creo que sin quererlo nosotros... dentro de lo que ha sido el proyecto como iniciativa ha dado pie para que luego, tanto que para que nosotros conociéramos otras formas de trabajar fuera, como para que otras personas cogieran recursos que nosotros empezamos, o probamos en su momento, los talleres, ¿no?. Por ejemplo hay 2 asociaciones con las que nos vinculamos mucho, que sería el colectivo D.GENERA, que trabaja mucho con temas de género. Y la red de jóvenes... la red de mujeres...

[MINUTO 15:27]

A- MUJOMUR, mujeres jóvenes de Murcia.

R- MUJOMUR, mujeres jóvenes de Murcia.

A- Que pertenecen a la Red estatal de mujeres jóvenes.

R- A la red feminista.

S- Y eso a partir de los talleres os pusisteis en contacto. Vinieron ellas? o fuisteis, o cómo hicisteis?

A- Feedback... hubo un encuentro ahí...

R- Sí, fue un feedback. Hubo gente que por ejemplo desde D.GENERA vinieron a los talleres, no tanto desde MUJOMUR... desde MUJOMUR, luego nos conocieron a través del trabajo que habíamos hecho. Pero luego son grupos que se interrelacionan bastante. Se unen para hacer ciertas acciones, ¿no? ciertos talleres, manifestaciones... Y a nosotros pues, eso nos dio mucho también. Ese vínculo con esas personas, además que ya son amigos, ¿no?. Al final el resultado son amigos que te preguntan no por ti solo, sino por tu padre... que realmente te conocen ya... Eso es lo que yo destacaría.

[MINUTO 16:24]

A- Es que, piensa que Murcia es una ciudad muy pequeña. Y... sobre todo en esto, en estos temas es muy pequeña, entonces es muy fácil al final conocer a la gente. Porque a lo mejor no toda esta gente vino a los talleres, pero luego a lo mejor vinieron a un seminario... o nosotros fuimos a un seminario que organizaban ellos, y entonces conociste a otras que no los conocías todavía pero los conociste allí... o sea que, seguida... Y luego, además, es que coincidió en el tiempo con una revitalización del movimiento feminista, además unido a los otros movimientos, como el transgénero... y tal, no? que discursos que se estaban... las feministas de toda la vida, que habían pasado un bache ahí de..., que a lo mejor los discursos del pasado no servían,

S- Sí.

[MINUTO 17:18]

A- Pues se encontraron con estos nuevos discurso también, unidos a las luchas de gays, transexuales, y tal y cual... encontraron ahí un punto... una nueva red entre ellos que justamente se generó en estos años también ¿no? Y bueno, pues desde luego fue fácil contactar con ellos también con otra cosa, que nosotros aprendimos muy claro cuando trabajamos en Manifesta. Que es que a la hora de hacer la difusión de lo que quieres hacer, que esto nosotros también lo hemos tenido siempre muy claro, ¿no? tú, no basta con que hagas una convocatoria de un evento. Porque si te conformas en que están convocando el evento, estás mandando un mail, o mandando una "publi" en el Facebook, pues es posible que te aparezcan los 4 de siempre.

S- Ajá.

[MINUTO 18:11]

A- Tienes que poner los esfuerzos en encontrar a la gente que es tu tarjet, que son los que tienen que venir, ¿no? y no basta con que hagas un mailing. Si te ven físicamente mejor (*sonríe*). Entonces, por ejemplo contactamos con los de D.GENERA físicamente el y yo una noche, nos fuimos a... había una concentración por el 25 de noviembre... o... era después... porque no... no era tanto tiempo de diferencia. No era el 8 de marzo... Por febrero había una concentración el colectivo feminista en la plaza de Santo Domingo.

R- Ah, sí, es verdad...

A- No me acuerdo por qué era la concentración. El caso es que nosotros nos fuimos allí con nuestro folleto...

R- ¡Era el 8 de marzo!

A- ¡No!, isí nuestros talleres fueron en febrero!

S- Antes de febrero, sería...

A- Sí... era una concentración no me acuerdo porqué. El caso es que allá que fuimos nosotros con nuestros folleticos, tal y cual, pum, pum... Entonces hablas con la gente, te presentas, les dices qué estás haciendo, tal, tal, tal.

S- Ajá.

[MINUTO 19:10]

A- Y esa gente corre la voz de “mira qué interesante lo que va a haber tal día, tal, tal, tal”... Entonces, gracias a eso, el grupo que se formó aquí en Murcia, fue un grupo muy bonito’ con gente variada, porque venían los asiduos del MUBAM, como si dijéramos, más gente que no estaba vinculada al museo. Y que ahí descubrió esa idea, ¿no? del mus como un sitio donde poder hacer cosas. Para mí eso es lo que más me ha quedado.

S- Ajá.

A- Esa otra imagen del museo, ¿no? o sea... el poder abrir el museo desde algo que no es el museo, desde algo que no es la administración, sino un grupo ciudadano, como Medusa, una asociación de educación. E intentar acercarlo a otros perfiles, e intentar hacer nuevas lecturas. En este caso, una lectura desde una perspectiva de género.

[MINUTO 20:12]

A- Para mí es lo mejor del proyecto.

S- Lo más reseñable...

A- Y... luego, también para mí lo más reseñable del proyecto es que hemos transcendido a la duración del proyecto.

S- Eso.

A- Porque como el proyecto sólo eran 6 meses, gracias a las guías didácticas y al catálogo, llegamos más allá. Sobre todo a las guías didácticas. Las guías didácticas hacen que el proyecto se alargue en el tiempo indefinidamente.

S- Eso iba a deciros, porque supongo que cuando presentasteis el proyecto lo pensasteis, tendríais unos objetivos, a lo mejor no muy claros o que han ido cambiando, ¿no? a lo largo del proyecto. Pero eso también es muy bueno, porque empiezas por un punto y luego como ves que va creciendo, lo puedes alargar en el tiempo. Incluso los objetivos puede que hayan aumentado. ¿En qué manera cambió? O sea, al principio teníais una idea de “eh, pues podemos hacer esto” y luego, ¿se os fue de las manos? O ¿cómo cambió? ¿cómo lo recordáis? Vuestro objetivo inicial digamos a lo que luego...

[MINUTO 21:10]

R- Yo creo que se plantea muy así desde el principio, ¿no?. En realidad lo teníamos muy claro desde el principio.

S- Ah sí, ¿eh?

R- Además la estructura que iba a tener el proyecto ha salido según la habíamos planteado.

S- La habéis seguido...

R- Lo único que se nos ha ido ahí ha sido el tiempo que nos ha ocupado todo eso. Eso ha sido el hándicap total.

A- Sí, sé nos fue de las manos la tarea tan ingente que era. Pero hemos sido fieles a nuestra idea. Nuestra idea desde el principio incluía las guías, incluía el catálogo...

R- La forma de llevar a cabo los talleres, la exposición...

a. Que los talleres fueran lo primero, que los artistas vinieran...

R- Que se generara obra nueva... que fuera un proyecto que recogiera casi todo lo que pueda tomar dentro de una creación, ¿no? de una exposición, incluso, dándole un sentido más amplio.

[MINUTO 22:10]

S- Todos los pasos, ¿no?. Porque al final hicisteis taller...

R- Taller.

S- Hicisteis también exposición, ¿itinerante, no?

R- Ajá.

S- llamasteis a artistas...

A y R- Ajá.

S- Qué más habéis hecho... las guías didácticas que sería uno de los objetivos principales, supongo ¿no?

A- Eso es.

S- Y el catálogo. El catálogo exactamente, ¿qué recoge?

A- El catálogo recoge toda la... recoge todo el proyecto.

R- Es una reflexión. Más que el catálogo, se dice que es más una publicación de todo lo que ha supuesto quién da la vuelta a la tortilla. Incluso se parte de una reflexión del colectivo, de la forma de trabajar desde el propio colectivo... los museos, los 3 directores de los museos hablan un poco de qué ha supuesto esa idea de “la tortilla” dentro también del género en los museos, qué les ha supuesto a ellos. Los artistas, se habla de la obra de los artistas. Y luego hay tres textos anexos que son gente que está trabajando el tema de la educación en museos, la Cultura Visual, por ejemplo como es María Acaso...

S- Ajá.

R- Habla sobre el tema del género desde un colectivo de Galicia, Alg-a que colaboró, bueno estuvo también muy vinculado al proyecto.

S- Ajá.

R- Y, bueno, otro pensador, ¿no?. Podríamos decir, historiador del arte donde también hace una reflexión de esos temas de género, ¿no? aplicados a... entonces más que una publicación es una reflexión de todo lo que nos ha podido suponer un poco el proyecto. Gente que sabía como iba funcionando el proyecto, gente que ha estado muy metida en el proyecto.

S- Ha puesto su visión también, ¿no? su granito de arena...

[MINUTO 23:50]

A- Sí, pero más externa. Lo que al principio del catálogo tú te encuentras un texto escrito por medusa sobre el proyecto en sí. Todo lo que para nosotros implicó el proyecto. Desde la explicación exacta de la estructura hasta lo que para nos significa trabajar en grupo con todas sus cosas buenas y sus cosas malas. Y luego lleva también una reflexión sobre los talleres en cada ciudad, así muy breve, a modo de síntesis y... bueno, digamos que es como todo lo que ha pasado en estos 6 meses te lo cuento aquí.

S- Ahí en el libro, todo

A- Ajá.

[MINUTO 24:39]

S- A gusto. Y... no sé si os he preguntado, igual sí ¿eh? la iniciativa de hacer este proyecto, ¿de quién parte?

A- Pues fue nuestra, con Juan.

R- Con Juan García Sandoval.

S- Vale, y esto, lo habláis vosotros “vamos a echar este proyecto a ver qué pasa”.

A- Pues mira, un día aquí. En este mismo bar.

S- ¡Ah! pues mira qué bien [reímos] Oye pues...Me gusta, me gusta.

R- Sí, se nos informa que existe esta convocatoria.... y como ya veníamos trabajando con Juan con el Museo de Bellas Artes con el de “Una ventana abierta”... habíamos presentado varios proyectos, nos ofrecen la oportunidad de trabajar esto. Que pensemos.

A- Sí...

R- Entonces, nos ponemos manos a la obra y se genera ya, se idea el proyecto. Ya empieza a idearse.

[MINUTO 25:24]

A- Al principio, lógicamente, al principio no lo teníamos tan estructurado, eso fue creciendo después...

S- Claro

A-...porque además, al principio, cuando Juan nos comentó que existía esta subvención, esto era el verano de 2011, hacía un calor impresionante, me acuerdo perfectamente.

R- Julio...

A- Hacía un calor brutal... y la subvención era para actividades culturales en Museos, pero de todo tipo. O sea, desde montar una exposición, hasta hacer algo con discapacitados, o hacer un seminario-taller, pues yo que se, sobre la obra de Picasso... no sé lo que a ti...

S- O sea que era abierto...

A- Efectivamente. Se te podía ocurrir lo que quisieras. Pero dentro de la convocatoria daban como especial interés a las cosas que tuvieran impacto social. Dentro de las cosas con impacto social estaba el tema del género. Entonces fue cuando empezamos nosotros a... “oye, ¿y si hiciéramos algo de género?”

[MINUTO 26:27]

A- Nos gusta el género, es un tema que siempre nos ha atraído, mola, es algo que está guay, además es de esas cosas que siempre hay que tratarlas. No es algo cerrado... bueno y luego, ya andando el tiempo nos dimos cuenta de que es una transversal, o sea, trabajar el género es trabajar todo.

R- Todo.

A- Desde sus orígenes, la lucha feminista es una lucha que ha estado vinculada a todas las luchas, luchar por los derechos de las mujeres es luchar por los derechos de la humanidad, por los derechos de la tierra. Es que trabajar gen es trabajar habilidades diversas, trabajar alteridad...

R- A nosotros nos interesaba porque nosotros también veníamos de un contexto. Veníamos de Manifesta. A todos nos interesaba el arte contemporáneo, y el tema de la identidad es eje básico en el arte contemporáneo, es fundamento del arte contemporáneo. Un poco trabajar eso, nos permitía establecer esa conexión ya desde el principio con la nueva generación de obra... nos permitía todo un proceso que era

enorme, que era desde el recorrido histórico, desde la creación del arte “mayúsculo”, ponerlo en cuestión para... era todo un proceso gigante

S- Y dentro del contexto del arte contemporáneo que te lo permite. Al final es todo proceso e investigación, ¿No?

R- Totalmente, totalmente. Además nos permitíamos eso, ¿no?, abrir un abanico enorme. Y eso lo fuimos aprendiendo conforme íbamos desarrollando el proyecto.

S- Porque justo os quería preguntar ahora sobre eso, ¿no?, sobre la perspectiva de género, en qué aspectos la concretáis. O sea, quiero decir, tú dices: “yo quiero hacer un proyecto con perspectiva de género”, ¿en qué lo noto yo? ¿sí?... ¿cómo lo veis?

(se hace un silencio. Reímos).

[MINUTO 28:30]

A- Para empezar, la base teórica del proyecto.

S- Ajá.

A- Eh... de hecho fue de lo que también más esfuerzo le dedicamos, a hacer un buen marco teórico.

S- Ajá.

A- No solamente queríamos hacer un proyecto por hacerlo y hemos dicho que es de género. No, no era eso. Queríamos investigar sobre el tema. Entonces, en una de las primeras reuniones lo que decidimos fue dividirnos la bibliografía en función de diferentes temas. Entonces, lo que teníamos claro era que queríamos trabajar el género y no la mujer, ¿eh? esta idea de trabajar género es “la mujer”. ¡No!. Queremos hablar de mujeres, de hombre y de identidad sexual. ¿Vale?, o sea, ya partíamos de esa apertura.

S- Ajá.

A- Pero fíjate si tú te miras el título del libro, te das cuenta, bueno del proyecto, te das cuenta: “Hombres, mujeres, género y roles”. Posiblemente ahora no le pondríamos ese nombre, ¿vale?, porque ya hombres-mujeres... ya estamos encasillando, ¿sabes? todo eso fue un descubrimiento después en esa revisión teórica que hicimos al hacer el marco teórico del proyecto.

S- Ajá.

[MINUTO 29:53]

A- Entonces, como te digo, nos dividimos, ¿vale?. Eh... diferentes... repasos bibliográficos. Entonces por ejemplo, en el caso de Rafa, era sobre cuerpo y masculinidad, y en mi caso era sobre multiculturalidad. Entonces, íbamos haciendo puestas en común, de lo que íbamos ido leyendo cada uno... y todo eso fue tejiendo la base de lo que nosotros íbamos a hacer en los talleres. Los talleres se estructuraban en torno a esos 3 ejes, cuerpo, sexualidad y espacio, y en torno a esos 3 ejes temáticos, íbamos desarrollando todas las actividades. Las actividades se llevaban a cabo en el espacio del museo, ya fuera en aula-taller o propiamente en sala. Nosotros siempre hemos preferido el trabajo en sala para poder trabajar con la obra. Por qué esta idea de la relectura, ¿no? de la relectura en el espacio de museo como un espacio inclusivo o no... como las obras en la Perspectiva... vamos a ver, podríamos habernos quedado en el análisis simplista de “fijaos en cuantas artistas hay. Ninguna, todos son hombres.”, “fijaos en cuantas representaciones hay casi todas mujeres”, ¿sabes? [ríe] pero quisimos ir más allá, ¿no? cómo se está representando, qué idea nos está transmitiendo, qué construcción cultural...

[MINUTO 31:30]

R- Nosotros hemos trabajado mucho con la cultura visual como ese constructor de significados, ¿no?. Que construye todo un imaginario que reconocemos, asumimos y repetimos, ¿no?. Ésta es un poco la idea. Nosotros desde Medusa Mediación, bueno preguntabas al principio cómo noto yo el tema de ¿género?. Pues nosotros trabajamos mucho a partir de un nuevo imaginario. Para nosotros es muy importante establecer como esa otra posibilidad. No sólo vamos a deconstruir esto, para que veamos como se construye, sino que vamos a cuál es la otra alternativa, cómo sería la otra alternativa. Ese nuevo imaginario ¿qué nos ofrece?. Pues estamos hablando de otros tipos de roles, de identidades, de sexualidades... Pues eso a nosotros nos interesa mucho, ¿no? hemos jugado mucho con esta idea en la Cultura Visual de los “fake”.

S- Ajá.

R- Para jugar con esta idea de bueno, te estoy mostrando la Sagrada familia del pajarito pero al lado te estoy mostrando a la familia de Ricky Martin. Pues sus dos hijos rubios todos guapísimos...

S- Claro...

R- Que se repite el mismo canon de imagen, cómo se construye esa imagen para vendernos esa idea de... de idea. Entonces jugar con esas ideas es muy importante. ¿En qué se notaría en ese sentido el temas del género?. Esa sería una idea, ¿no?. En ofrecer ese otro imaginario. Esa otra posibilidad, no solamente una deconstrucción, sino que abrir... y para eso por ejemplo tiramos mucho del arte contemporáneo ,claro.

S- Claro,

A- Claro,

R- Trabajamos mucho con esta idea.

[MINUTO 32:55]

A- Y... yo creo por ejemplo que también se nota que hemos apostado por el género en que nuestro trabajo siempre se ha planteado muy emocional. Siempre la educación entendida como que no es siempre impartir unos conocimientos ni mucho menos. Sino que es toda una experiencia, una vivencia y que tiene que incluir eh, lo intelectual, lo físico-corporal, trabajamos muchísimo con el cuerpo, y la emoción. No olvidemos nunca la emoción. Entonces meter el tema del género ahí, era en todo momento estar cuestionándonos a nosotros mismos como colectivo, como personas individuales, y a las personas que participaban en los talleres, cuestiones muy serias, sobre tú identidad de género. O sea, llegar a esa conclusión, llegar a esas reflexiones de lo que tengo de hombre, lo que tengo de mujer y lo que tengo de indefinido y cómo en un momento dado los cánones impuestos me han podido lastrar la libertad de ser yo, ¿sabes? Entonces esto, bueno, fue una experiencia muy enriquecedora para nosotros, bueno para mí, una experiencia de crecimiento personal alucinante. Y para la gente también, ¿eh? incluso duro en algún momento...

S- Claro, de cuestionamiento... siempre que te cuestionas tus principios y tus pilares, es como...

R- Todo esto, claro...

S- Y además desde tu papel como educador o educadora, ¿no?. Porque al final eres tú el que está “educando” y al final tú mismo estás aprendiendo cosas, todos los día y todo el rato. Además cosas súper nuevas, y cosas que a lo mejor pensabas que estaban...

A- Muy claras... (sonriendo).

S- Sí.

A- Sí...

S- Y, de repente, dices “no, no”.

[MINUTO 34:53]

A- Claro. Tú piensa que la primera actividad... mira, ésta. [Me señala en el libro del proyecto la actividad primera que aparece en la página 30]. La primera actividad que le proponemos a la gente el primer día,

S- Ajá.

A- Lo primero que hacíamos juntos... (*miramos el libro*). Aquí, esta foto, ¿vale?. Estamos haciendo una red. Nos íbamos tirando un ovillo de lana mientras íbamos contestando: ¿eres un hombre o una mujer?. ¡Esa era la primera pregunta!. Entonces ahí lo primero que nos dábamos cuenta de que seguramente nunca nos habíamos preguntado eso. Lo dábamos por hecho todos.

S- Claro, eso es...

A- Y porque, además, teníamos que decir por qué. (*ríe Aurora*). No bastaba decir “yo soy un hombre o soy una mujer”. No: “yo soy un hombre o soy una mujer, porque...”

[MINUTO 35:39]

S- Y ahí venía el conflicto, ¿no? el problema... je, je, je.

R y A- Claro.

A- Porque, ¿te definías por unos roles, te definías por unos caracteres sexuales, era una definición biológica...?. Eso ya nos ayudaba a introducir todos los temas que íbamos a tratar después. Ya te digo que ahí no habíamos hecho nada, ¿eh?. Nada, nada, cero. Nada más que “buenas tardes, hola buenas tardes.” (*Aquí nos reímos todos, la situación descrita es de “apuro” para los participantes del taller*).

S- ¡Al ovillo!

A- Coge el ovillo.

R- ¡Ahhh!, ¡no quiero cogerlo!

A- Luego íbamos cogiendo notas. Luego esas notas las recortábamos y hacíamos ahí como una deconstrucción también ¿no?. Todo, con todo eso íbamos apropiándonos del espacio donde se producía. Dependiendo del sitio. En el caso de Murcia lo teníamos muy claro, eran 2 semanas aquí, teníamos una aula-taller para nosotros solos durante esas 2 semana, que podíamos pegar cosas, quitar cosas, tal y cual y luego podíamos trabajar en sala. Sin embargo en León, también tuvisteis salsas y...

R- Sí, bueno, era la sala de temporales pero estaba vacía. Pero luego también trabajamos mucho dentro del museo. Teníamos mucha libertad a la hora de hacer y deshacer.

[MINUTO 36:50]

A- Pero que, por ejemplo, a la hora de dejar cosas pegadas en las paredes... ir apropiándoos del espacio...

S- Eso más es complicado, ¿no? en la sala que dices de las temporales...

R- Sí, bueno, alguna sí que se puso. De hecho en una de las actividades también aparece ahí (*señala al catálogo*), hay una vitrina en el Museo de León, donde se veía una vista panorámica de León, sí que pusimos carteles, poniendo los me gusta en la obra no, pero al lado. Un poco... utilizando esos recursos. También era así como muy...

A- Sí, interactuando con el espacio, pero no esa posibilidad de transformar el espacio. Y luego imposible, porque era... iban moviéndose de sede.

R- Eran 4 museos.

S- Era en la Red museística de Lugo...

A- Exactamente, exactamente. Estaban un día en un sitio y otro día en otro, entonces pues...

S- Vamos que había que adaptar los formatos a los lugares.

A- Exactamente.

[MINUTO 37:47]

R- Algo que no he mencionado, perdón, a lo mejor...

S- No, no, di...

R- Que hubo en un primer momento una cosa que sí que varió en el proyecto, era que eran 4 museos.

S- Ah... vale

R- Granada.

S- Ah... Granada. ¿Y al final no salió?

R- No, tenían un evento político... un compromiso político y no podían ceder el espacio para trabajar ahí.

A- Se cayó.

R- Se cayó.

A- Eso fue otra complicación añadida.

R- Hubo que reformular el proyecto y volver a enviarlo de nuevo.

S- ¡Vaya! o sea, que la primera convocatoria enviasteis con Granada también...

A- Ajá.

[MINUTO 38:18]

A- Este... a ver, la convocatoria para el proyecto aparece en julio de 2011, el plazo para entregarlo era el 28. Lo entregamos el 28 a las 8:00 h. (*Reímos*).

S- Siempre igual...

A- Horrible, agónico, agónico... No te puedes imaginar cómo. Un proyecto “tocho” ¿eh? o sea, no estamos hablando de dos folios y te explico cuatro ideas.

S- Ajá...

A- Un proyecto “tochaco”, así. [con las manos hace el gesto de la cantidad de folios] Con el marco teórico, con los objetivos, con las actividades, con las metodologías, con los recursos, con la evaluación... todo, todo. ¡Desarrolladísimo, vamos!. Y el presupuesto...

S- Claro...

A- Pues esto nos responden en noviembre, que sí, que nos conceden el proyecto pero con menos dinero del que habíamos solicitado, y nos dejan 15 días para decidir si sí o no. Nos reunimos, a ver si lo hacemos o no lo hacemos. Lo podíamos haber rechazado... teniendo en cuenta que el dinero era muchísimo menos, pero decidimos que sí. Que vamos para delante, que aunque sea menos algo es, que ya habíamos adquirido un compromiso, que es una manera de arrancar, que nos que qué, que no sé cuantos... Pero eso ya nos requiere reformular otra vez todo el presupuesto.

S- Claro,

A- Cuando ya hemos reformulado otra vez todo el presupuesto, entonces Granada se cae. Entonces hay que ponerse otra vez en contacto con el tal... volver a reformular proyecto y presupuesto otra vez. Entonces en todo eso se nos están yendo meses de trabajo que en vez de estar focalizando en actividades educativas, lo estamos focalizando en actividades de gestión. Puramente.

[MINUTO 40:00]

S- Ajá.

A- Bueno, ahí ya empezamos... bueno luego vinieron los talleres muy bien, luego la exposición tuvimos muchísimos problemas, de transportes, de que no llego, de no sé que... Al final todo salía, pero...

S- Con mucho esfuerzo...

A- Con muchos problemas.

R- Cinco personas además, también cada una en un punto de la península, con cosas distintas siempre, trabajando también en otras cosas a parte...

A- Cinco personas, pero además tirando de 3 museos.

S- Claro.

A- Con 3 gerentes de museos, desbordados, pero que no por eso iban a dejar de estar pendientes de si has puesto o no has puesto, de si dices o si no dices... Para sacar un panfleto, folletico para que te apuntaras, eso llevaba semanas, isemanas! porque para poner el texto, si has puesto “a” o “b” o “c”, y quítalo, cambia el orden y ponlo para arriba, ponlo para abajo. O sea, era...

[MINUTO 41:01]

S- No, claro. La labor de coordinación yo es que no me la imagino. O sea, si para hacer el taller ese en un museo sólo ya tienes un follón que... pues imagínate en tres y con tanta gente en el colectivo

A- Con 5 personas en el colectivo y luego los 3 de los museos. Éramos, 8, éramos 8 interviniendo.

S- Flipa... que... vale. Entonces, me habéis dicho que habéis partido un poco de ideas teóricas, ¿no?. Así de textos y esto que esto os dio un pie un poco para reflexionar, para ir montando ideas y conceptos y tal. Y que luego la metodología me decías que al final el género se hizo algo transversal, ¿no? Que al final... influye más cosas que a lo mejor no sólo los contenidos y los objetivos o así... Y ¿algún otro aspecto así que se os colara en el proyecto que tenga que ver con el género? Yo que se, alguna otra cosa que digas “pues a lo mejor esto me ha llevado a otra actividad fuera, a otra cosa en mi vida...”

[MINUTO 42:01]

A- Hombre, yo creo que nos ha calado tanto que ya es que es una cosa que ya te la llevas a todo lo que hagas, ¿me entiendes?. Por ejemplo, en el libro acabo de escribir de Beniaján (*rie*),... primera página, estoy escribiendo la “intro” del libro y tal y cual, explicando el taller, de dónde surge el libro... y entonces uso un “nosotros”. ¿Vale? esto ya me hace tomar posición, ¿vale?, por el tema del lenguaje. Ya es que tienes todas las alertas, todas las alarmas encendidas. Pues, resuelvo la historia explicando en una nota que vamos a utilizar el “genérico masculino” siempre que sea inevitable, porque siempre que podamos vamos a utilizar, “las personas”, “el grupo”... palabras sin género. Pero como en algunos momentos vamos a utilizar “nosotros” pues para evitarnos el rollos de “nosotros” barra “as”, “monitor” barra “a”, je, je, ¿vale?. Entonces ya ahí la primera nota al pie, es sobre género. En el grupo además aclarando que somos 7 hombres y 7 mujeres, que es importante el lenguaje, que tenemos que dar visibilidad, porque precisamente si estamos haciendo este proyecto es para tal... O sea, que ya son cosas que digamos que te empapas...

[MINUTO 43:29]

R- Yo por ejemplo en las visitas guiadas en San Juan de Dios siempre incluyo, siempre hay un punto de vista donde lo incluyo. En el MUBAM ya ni te cuento.

S- Claro...

R- Siempre trato el tema. Y yo creo, que aparte, todos nos hemos visto al final... por ejemplo este colectivo D.GENERA, muy metidos aquí en Murcia, casi siempre acudimos a sus actividades porque nos interesan. Las temáticas que se siguen abordando en torno al género, que como decimos ahora se están revitalizando. Hace poco hubo unas jornadas transfeministas, pues también ahí, ¿no?

S- Te implicas...

R- Yo en el whatsapp tengo puesto “pre-rafaelita transfeminista-postcolonial-barroco-punk”. *(Nos reímos mucho)*.

S- ¡Me meo de la risa! ¡Con eso sí que tienes que poner un buen pie de página! Para explicarlo... *(Nos reímos mucho)*.

R- El momento “más”. Pero vamos, que lo digo así pero vamos, que me surge en todo. Me surge a nivel de conversación con cualquiera, como un tema que tocas siempre, ¿no?

[MINUTO 44:30]

A- Ya lo llevas. Y, aunque lo tienes ahí tal, muy trabajado, todavía hay momentos que tienes ahí coletillas que dices, “la madre que me parió lo que acabo de decir”.

S- Pero, ¡chu! el inconsciente ahí, que dices, ¡dios mío! siempre lo he dicho así y, de repente, ¡ah!

R- Sí, y como giras el morro cuando sueltas... cuando la gente suelta... porque de forma es como muy... “¿esto está bien, no?”

A- Sí, tienes como puesto el detector. El año pasado, mi hija, 2º curso de educación infantil, ¿eh? trabajan en el cole trabajan por proyectos. Vale, pues el proyecto eran los castillos. Bien. Me gusta revisar los materiales que mi hija usa en la escuela, ¿vale?

S- Por supuesto...

A- ¡Coño! Los castillos, los oficios, el herrero, el panadero, el... no sé qué... el no sé cuantos... la bruja, la hechicera...

S- La princesa y la reina malvada...

A- O sea, ellas no tienen oficios. Son malas o santas. Nada más. Se lo dije a la profesora, le dije “anda que”...

S- Estáis finos...

A- ¡Telita! Porque puede ser la panadera, puede ser la molinera... o sea... [ríe]. No todos los oficios eran de hombres, las mujeres también tenían oficios. Y, pues, el brujo, el hechicero... No hace falta que sea una mujer la que está en las mazmorras...

R- ¡Que fuerte!

[MINUTO 46:08]

S- Sí la verdad... lo piensas y dices, ¿cómo es posible?

A- Que en el S. XXI, ¡un proyecto para niños! Y entonces luego le pasé a la profe el libro este que usé para las guías didácticas de familias, que es “Coeducación en el cole, actividades para trabajar la coeducación desde infantil a la primaria”. Le dije, aunque sea por el día de la mujer, métele alguna de estas de, la princesa, harta de estar sentada, quiere vivir la aventura como su hermano e ir a cazar al dragón.

S- Sí, sí... pero todavía falta mucho de reflexión de esta, madre mía, ¡qué dolor!. Y, tú me decías por ejemplo, en las visitas guiadas del MUBAM también lo incluyo un montón. ¿Cómo lo incluyes?, ¿qué haces?

[MINUTO 46:52]

R- Sí, pues parto por ejemplo de pues esas otras imágenes que se han creado con el ideario feminista. Pues hago referencia a cómo utilizan ellas la imagen de Cristo, por ejemplo, como la matriz, ¿no?, como esa representación de Cristo en la cruz como una matriz, que ellas buscan el referente, bueno... este es el vuestro masculino, el nuestro femenino cómo sería, ¿no? y además lo ves que dices... yo últimamente los cuadros los veía y es que “madre mía, ¡es que es eso!”

S- ¡Que es eso!

R- ¡Es que realmente es eso! Sí. Ahí por ejemplo, ¿no?, o hablar de esos otros discursos, o poner en duda esos otros discursos. O por qué no están esas otras representaciones. Por qué si es un museo desde el s. XV hasta el siglo XX... o hablo de la figura femenina en la obra de Saltillo, ¿no? las hermanas de Saltillo como parte importante... No se, siempre hago referencia a esas otras, ¿no? hablo de reyes, de no sé qué... pues a ellas también que forman parte de ese discurso. Pero ahora, yo estoy pensando también que estuve trabajando un año entero, que estuve trabajando en el Burger King,

S- Ajá.

[MINUTO 48:00]

R- Y yo dentro también lo utilizaba. Súper machista, donde lo haya a la hora de trabajar. A mi por ejemplo me gusta mucho trabajar, yo funciono muy bien haciendo, ¿no? soy muy manual. Yo lo de la caja y el dinero, o sea, yo eso no lo se manejar. Pues nada me tenían... Pues sólo eran chicos los que estaban fuera normalmente.

S- Ajá.

R- Las chicas dentro en cocina, produciendo o recogiendo, limpiando... y a mi eso me funcionaba. Bueno pues yo tenía broncas con los encargados todos los días porque yo quería estar dentro, no fuera.

S- Claro...

R- Además les ponía de machistas para arriba, Porque esto es una forma de no sé qué... Pero como me tocaba en la caja, pues menú infantil. Regalo para niños, regalo para niñas. ¡Pues yo le daba un pequeño poni a todo el mundo!

S- Ja, ja, ja.

A- Ja, ja, ja.

(Nos reímos los 3)

R- Era súper mariquita: rosa fucsia, así con unas estrellas, los ojos unas pestañacas... que yo era el momento de, “bueno sí, regalo para...” “es un chico”.

S- Pues te vas a comer un poni, que...

R- Venían los padres y: “oye, pero que te he dicho que es para un niño”- y yo- “bueno, sí, ¿y que?”. Y se me quedaban así mirando como: “esto es de niña” -y yo- “¿a sí? ¿por qué?”. Tenía colas de estar en el centro comercial, sábado por la tarde, colas bien largas, y yo: “por qué”, “porque es rosa” -y yo- “¡ah! ¿pero el niño no tiene ropa rosa?” -yo digo- “yo tengo un polo rosa” -digo- “¿eso ahora condiciona si es para niño o para niña?”. Y el padre me miraba así como, “no... me ha tocado el cajero pesado”, “pero bueno, esto es, ¡es un poni!” -yo digo- “no, esto es un animal, a tu hijo no le gustan los animales?”.

S y A- *(Reímos a carcajadas).*

[MINUTO 49:45]

R- Una vez me soltó una madre “yo no he venido aquí a educar a mis hijos”, yo digo, bueno, pues...

A- ¡Yo no he venido aquí a educar a mis hijos! Ja, ja, ja.

R- Hasta que se levantan hasta que se acuestan. Y aquí el primero de todos...

(Se oye a Aurora por detrás riendo)

R- Igual que las niñas con los coches. No es que se los cambiara, sino que si...

S- que si tocaba...

R- Era lo práctico. Dos ponis, pues 2 ponis, luego te los discuto. Voy rápido, o sea tengo una cola hasta la puerta... pero luego si me vienes a hablar de esto, yo me paro. Para esto no me voy a parar a mirar si es de niño o de niña o que... Y mis compañeros: “ya estás, iqué pesado!, iqué pesado!” je, je, je.

S- Claro, si es que tienes toda la razón y además que... el caso es que si estás sensibilizado, es como que te llueve... de repente empiezas a ver... es como cuando no conoces a alguien y te lo presentan. Empiezas a verlo por todos lados. Pues esto es igual.

A- Efectivamente.

S- O sea, de repente, ves género por todos lados. Dices, “me persigue” no se... en fin... Y, ¡ah! eso, y sobre metodologías, ¿habéis pensado? Porque mira, por ejemplo, hemos estado hablando de contenidos, de objetivos, de que tú... porque también en lo que he traído, unas fotocopias que yo siempre traigo para acojonar a los entrevistados, de que me he leído todas sus cosas... y habláis que en el proyecto este de La tortilla “cuestionáis los...”. Espera, esto es literal: “en los museos está recogida la representación que de los roles de género se ha hecho tradicionalmente”. Y eso es lo que vosotros ahí le atacáis. Y luego hay otra cosa que dice: “una estrategia educativa en museos que revise los discursos de género contenidos en las obras expuestas” Entonces, los discursos en los museos, los contenidos en las obras expuestas, ¿es lo mismo? ¿no es lo mismo?...

A- No.

S- Vale. Y eso ¿lo habéis diferenciado, lo habéis pensado? O simplemente que al redactar en la web lo habéis puesto así...

[MINUTO 51:50]

A- No, no, está pensado todo. En el caso de los discursos de museo, eh, no es solamente las obras que, o sea, cuando tú hablas del discurso del museo es: qué obras hay y qué obras no hay. Vamos a ser conscientes de que el museo te enseña la punta del iceberg. O sea, tienen mogollón de obras que no te enseñan, ¿vale? entonces ya hay un discurso, está valorando unas cosas y devaluando otras. Las que te pone son “las mejores” ¿vale?. Luego, tal y como están puestas las obras, si están más altas, más iluminadas... dónde están las cartelas, si se ven, si no se ven... Luego, cómo te explican las cosas, ¿no?. El espacio en sí. Nosotros cuando hemos trabajado la Cultura Visual, siempre hemos dicho, la Cultura Visual es todo lo que ves, no sólo bidimensional, sino también tridimensional.

S- Ajá.

A- El espacio ya es algo. Ya te está dando información... Entonces el espacio del museo no es inclusivo y en género tampoco. Es decir, la prueba la tienes, ¿cuántas amas de casa vinieron al taller? Cero.

S- Cero patatero.

[MINUTO 17:14]

A- Nos pusimos en contacto con todos los centros de la mujer de toda Murcia, ¿eh?, con todos. Asociaciones de amas de casa... todos. No estuvieron, no vinieron ninguna. Agüita, que no haya ninguna ama de casa que no le interese el arte. No me lo creo. Es que simplemente son espacios hostiles. Vienen en grupo, ien grupo!, visita organizada, iorganización!. Tú sólo no puedes ir al museo, no te vas a enterar, no lo vas a entender. De hecho, mi madre vino al museo conmigo, cuando estábamos con la expo de Quién le da la vuelta a la tortilla. Jamás había venido al museo. Y por razones diferentes a las que nosotras no habíamos venido al museo.

S- Ja, ja, ja, ja.

A- Nosotras hemos estado hablando antes esta mañana que el MUBAM no era el sitio donde más veníamos cuando ella era estudiante y yo vivía aquí en la esquina. Pero tú y yo no tenemos ningún problema para entrar a un museo, mi madre sí. Es una persona que eso es como para gente que entiende, culta, para gente que sabe... y desde luego el discurso del museo, en el momento en que te lo ponen como en una especie de palacio, con unas escaleras de mármol que flipas la gamba, todo lleno de brillos... todo eso ya le está dando una información a la ama de casa, ¿vale?.

S- Es como “nooo es para ti”

A- No es para ti. Y si encima entras, la iluminación, el silencio, y unas las cartelas así que no las ve ni las entiende nadie, pues le estás diciendo, “¿ves como no es para ti? ivete!”. Vete, porque estás perdida, porque tú aquí te sientes mal, te sientes mal, te sientes que la gente te está mirando, que eres un bicho raro.

[MINUTO 54:40]

S- Y entonces, si todo eso lo tenéis detectado, ¿qué estrategias tenéis para que eso no sea así para la gente que va?. Que seguramente tenéis un montón, y el trabajo en grupo propiamente e incluso tratar este tema ya es una forma de inclusión. Pero ¿alguna cosa así metodológica?. Que a lo mejor es la cosa más tonta, por ejemplo que entren de 5 en cinco, me lo estoy inventando... yo que se, algo así para resolver eso, ¿no? Eso de esto es súper hostil para ti, ¿como hago para que no los sea?

A- Pues trabajando desde la otra persona y no desde el discurso. La mediación para nosotros es eso: escuchar, ser ese canal. O sea, él no es un espectador pasivo que ha venido a aprender de ti. Él o ella es una persona que sabe muchísimo de muchísimos aspectos de la vida y vamos a compartir. Entonces, cuando tú a esa persona le haces sentir importante y le haces sentir que lo que esa persona te está contando es importante.

S- Ajá.

A- Se empieza a generar un flujo de comunicación y esa persona se relaja y termina disfrutando muchísimo.

[MINUTO 55:50]

R- Claro, la idea es esa, ¿no?. Que la persona realmente sea la que construya, ¿no?. Tú a lo mejor pues lo utilices eso que te está contando la otra persona para comenzar a construir un discurso o simplemente para debatirlo, plantearlo, incluso contradecirte tú mismo para generar una especie de debate, ruptura... que rompa, por ejemplo, lo que te está ofreciendo el propio museo. Ese discurso lineal, histórico, muy marcado, ¿no? de principio a fin, donde está todo muy claro y como que no todo está muy claro, por lo menos, quien quiere contártelo no lo tiene tan claro... Y nosotros proponemos lo

contrario, ¿no?. El romperlo y que el que está fuera, que realmente está dedicando su tiempo, incluso a construir el discurso.

S- Y lo habéis conseguido, ¿lo conseguís normalmente?

A- Sí, sí. Para nosotros siempre es muy importante saber cosas de las personas con las que vamos a trabajar. Si vamos a trabajar con un grupo, saber cosas sobre ese grupo, dónde viven, de dónde son, más o menos qué edad tienen, cuáles son sus intereses, tal, por eso te facilita mucho a la hora de ayudarles a crear el discurso. Yo que se, por ejemplo, chorradas como, por ejemplo, si eres de no sé qué pueblo...

S- Sí.

A- Pues hacerles un comentario de “vosotros sois de la zona del no sé qué...” Entonces es como intentar acercar el discurso de la obra o del museo a lo que tú conoces, para que ese...

S- Para que se identifiquen.

A- Claro para que ese... ese corte que te da el no saber, ese “es que yo no se, es que esto es de expertos...” quitártelo, además como nos trillamos en una expo durísima que era Manifesta... Dentro de Manifesta había obras que eran...

A- ¡La hostia!, a ver tú cómo le cuentas esto al grupo de salud mental o a los drogadictos de Heliotropos. Porque eran obras ahí...

[MINUTO 57:46]

S- Duras, ¿no? difíciles de abordar...

A- De digerir, ¿sabes? hay, yo que sé, un vídeo de 45 min con una cabra de cartón. Tenías que sentarte ahí a ver el video de 45 min del tío dándole de comer a un bicho, ¿sabes? y a mi esa pieza me encantaba por lo que se hablaba dentro de vídeo y tal... pero es que tenías que verte el vídeo entero.

S- Sí, sí.

A- Nadie que va a una exposición a hacer una visita de una hora va a estar 45 min de video. Entonces... el hecho de habernos trillado en una cosa tan dura como el Manifesta.

R- Ajá.

A- Con las expos, sobre todo del Cuartel de Artillería, que era tan duro todo: el contexto, la obra... todo. Pues yo creo que nos dio muchas tablas luego para poder trabajar con discursos mucho menos agresivos, en principio. Porque dentro del MUBAM, al ver el halo de el experto y todo lo que implica el museo clásico, el “museaco” de mármol y luces tenues y tal... aun así las obras son todas dentro del canon que todo el mundo reconoce como bello, ¿no?. Todo bien pintadito, con sus colorines y tal y cual. Incluso, como hay mucha pintura figurativa pues reconocen más o menos la escena. ¿Vale?, luego a partir de ahí es cuando empezamos a preguntarlos las representaciones en Susana y los Viejos, por ejemplo, que es con la que trabajábamos. Es una historia de la Biblia y tal y cual pero que, tal y como está contada y representada por el pintor, uff, es como muy... parece que...

S- Eh...

A- Al final...

S- Va a ser ella la que...

A- Es un poco porno, es lo que hay...

R- Luego una cosa que nosotros utilizamos mucho a la hora de generar esas lecturas también, es intentar aprovechar la idea de grupo, ¿no?

S- Sí.

[MINUTO 59:58]

R- Igual que lo utilizamos nosotros para rompernos nuestras propias ideas, pues que el grupo también como que se apropien, ¿no?. El grupo coge potencia y al fin y al cabo tú eres el otro y darles la potencia esa que puede generarse en el grupo, para que se den cuenta que pueden generar... eso también lo trabajamos bastante, el tema del colectivo.

A- Incluso, en ese sentido, para nosotros es ideal no hacer mediación una persona sola. Sino dos.

S- Ajá.

R- Siempre lo evitamos.

A- Cuando estás viendo la expo, no es rollo, “ah, es un grupo pequeño, son 5, va unos sólo”. No. vamos los 2. Porque es mucho más rico, ¿sabes?

R- Y luego se generan así como ideas, por ejemplo aurora y yo a la hora de trabajar nos hemos compaginado siempre muy bien, pero luego ya depende de cada uno también, ¿no?. Por ejemplo el otro día en la ponencia en Cartagena, se meaban de la risa porque éramos totalmente distintos... Un acto muy sencillo pero no teníamos nada que ver, parecía que nos conocíamos de ayer. Y eso por ejemplo también,... nosotros nos apropiamos de eso, a la hora de decir, bueno, como veis son puntos de vista totalmente distintos, así vosotros ya tenéis la otra idea.

[MINUTO 1:01:17]

S- Claro, así das más visiones también.

R- Claro.

S- Están dos personas que se supone que parten del mismo sitio pero...

A- Sí.

S- Y en lo que son los espacios de los museos, ¿como lo tenéis como educadores y educadoras a la hora de enfrentaros a esta perspectiva? de incluir esta visión o esta conciencia de género en vuestras cosas?. O sea, como a nivel de institución, a nivel de vuestro trabajo profesional... ¿lo tenéis fácil, difícil? ¿qué cosas os ofrecen como ventajas para hacerlo o no? ¿es decisión sólo vuestra y tenéis total libertad? yo que se...

[MINUTO 1:02:01]

A- Bien...

(Aparece un amigo de la pareja a la que estoy entrevistando y charlan un momento... de gintonics, etc... Un minuto después, continuamos).

S- Aquí estamos sin parar... je, je.

A- Ehm... cuando yo he trabajado en museos o ahora que trabajo en centros culturales, en principio no me ponen ninguna traba para incorporar estos discursos. En principio (*silencio...*) yo no me he encontrado con ningún...

R- No, no... es una cuestión más a nivel individual... A mi de momento no me han dicho nada. Las formas... a lo mejor no están tan de acuerdo, ¿no? porque mi forma de mediar es otra, no es como una visita guiada... A lo mejor no apetece tanto porque la gente habla... Lo de incluir el tema de género, pues son cuestiones que surgen y... yo lo comparto, con mis compañeras, porque además son todo ellas...

S- Claro.

R- Son todo “ellas”. Y están: “ya está, este ya se ha “chinado”, ya ha encontrado algo que no le cuadra, no sé qué...” entonces bueno, en ese sentido yo no tengo mucho problema de incorporar estas cuestiones, no. A lo mejor más “la forma de”.

S- Y esto sería como en visitas. ¿También hacéis actividades de mediación o así? o normalmente te dedicas a visitas...

R- Visitas, mi formato es en visitas y apoyo en talleres. Porque yo estoy los fines de semana. Estoy 2 fines de semana al mes o sea que realmente no estoy nada vinculado a este espacio.

S- Ya...

[MINUTO 1:03:50]

R- Vengo porque hay que cubrir los fines de semana. Que a mí me gustaría trabajar más aquí que en el otro lado, pero bueno, en el otro lado parece que interesa más por volumen de trabajo. Sin embargo aquí no me tienen tan... entonces apoyo en talleres. Pero si, a mi sí que me gusta trabajar un poco, ya que estoy en taller, una cuña así ya lo hacemos, o lo planteo, nosotros hemos trabajado un poco con mi compañera que es la que lo lleva y yo voy de apoyo y siempre hay una transversal para meter allí.

A- Apostillo: siempre y cuando el... no entres dentro de determinados, a ver... es decir... no nos ponen problemas por ejemplo si tú en estás haciendo la visita, por ejemplo cuando yo trabajaba en el museo de la ciudad, y hablas,... “bueno y las mujeres, también, no nos olvidemos de las mujeres...” Por ejemplo, eso queda de puta madre.

S- Claro.

A- Ahora bien, si tú ya quieres empezar con historia más digamos, mmm...

S- De cuestionamiento, ¿no? un poco.

A- Sí, más profundas, o más... “bueno y ¿quién ha dicho que haya que ser un hombre o una mujer”, ¿no? por ejemplo.

S- Ajá.

A- ¿Sabes? ahí ya vamos más fuerte. Es como... “¿Qué? no te pases”, ¿no?. Vale, vale, pero hasta cierto punto. Y si además ya huele a feminismo, tira para atrás.

S- Ya.

A- De hecho, cuando hicimos la presentación de las guías didácticas aquí en Murcia, Juan dijo una cosa que a mi me llamó mucho la atención, ¿no?. Porque dijo que habíamos hecho las guías didácticas desde una perspectiva de género pero no feminista radical.

S- Ah, no feminista radical, ique quede claro que radical no es! Ja, ja, ja, ja. Es que estos eufemismos, estas cosas surgen a menudo...

A- Y yo, me quedé flipada, porque dije: “esta definición que se acaba de sacar este hombre de la manga ¿por qué hace este comentario?”. Me pareció totalmente fuera de sitio.

S- ¿Por qué crees que lo hizo en este caso concreto?. Y por qué crees que se hace en general esto?

A- Creo que la gente le tiene mucha fobia al feminismo. Que además la gente piensa que hay un feminismo radical.

R- Eso es.

[MINUTO 1:06:24]

A- Que es como... el mito este de la... de la mujer castradora, que no se, además no tiene ninguna base científica porque realmente nunca ha existido esto. Que más bien ese miedo, que el patriarcado tiene al feminismo, y entonces pues, la respuesta es tacharlo de intolerante, de castrador, de que es lo mismo que el machismo pero del otro lado... o sea, todo fruto de la imaginación.

R- Claro, porque del feminismo a lo mejor cogen más el carácter excluyente ¿no? como que excluye al otro, ¿no?. Como el otro que es el oprimido... Más que inclusivo, ¿no? que

ha sido realmente el feminismo en toda su historia ¿no?. Como el resto de colectivos o de personas con otras necesidades se ha ido incorporando a ese imaginario dentro del feminismo, ¿no?

S- Ajá.

R- Entonces eso,... sin embargo es como lo contrario, ¿no? es como la oposición, ¿no? como un ataque, es como esta idea de...

S- Igual es lo que queda, al final ¿no? si dices feminismo en una institución o en un ambiente institucional, ¿no?

R- Claro. Yo puedo decir que soy homosexual dentro de una institución-museo pero que soy homosexual feminista pues ya a lo mejor... me está complicando la vida

S- Yo creo que suena todavía a chino, me da la impresión...

A- Yo creo que tiene un estigma. Lo han estigmatizado y además aparece cada 2 por 3. ¿no? o sea, ahora recientemente, el último debate traído a colación con el gran ministro Gallardón, qué grande es Gallardón... (*ironía*).

S- Sí... (*ironía también, claro*).

[MINUTO 1:08:10]

A- Con el tema de incluso limitar el aborto en el caso de las malformaciones y movidas de estas que es que ya es una cosa que incluso desde dentro de la iglesia les parece exagerado [sonríe], que incluso quieran limitarlo en esos supuestos, ¿no?. Bueno pues, ahí, aquí una tipa del ayuntamiento de Calasparra, pues dijo que toda esta gente que estaba en contra de la ley de Gallardón era “feministas trasnochadas que habían entendido mal la igualdad entre hombres y mujeres”, eh... bueno, no sé, hizo una generalización, que dices... Tía, no tienes ni puta idea de lo que estás hablando.

S- Ajá.

A- Lo único que estás haciendo es insultar... porque ella defendía que lo más grande para una mujer es ser madre, ¿no?. Entonces hay que ser madre bajo cualquier circunstancia.

S- Ajá.

A- Entonces otra le contestó que no todas las mujeres tenemos porqué ser madres, que hay otras maneras de ser mujer. Pues la tía le dijo que reía una feminista trasnochada con un discurso de no sé cuanto, ¿sabes?, y que había entendido mal la igualdad entre hombres y mujeres, que no era eso. Es lo que ella... ¿sabes?

S- Que al final...

A- Y la palabra feminista tiene un halo... desde los medios...

R- Como que se ha visto como...

A- Desde el poder...

R- Que se han visto esas formas puntuales que han sido de movimiento, ¿no? de demanda de derechos, que se quedan más con eso que con todo un movimiento ¿no? que... y eso por ejemplo yo no sé si se ve dentro de la historia, dentro como un movimiento histórico de pensamiento... eso, yo creo que no se ve dentro del instituto, en historia, ni nada de eso...

[MINUTO 1:10:10]

A- Hombre, cuando estudias la historia del s. XIX, cuando estudias el socialismo utópico y todo eso, luego después se habla un poquito de feminismo.

S- Sí, ¿tú crees?

A- Por las sufragistas...

S- Yo en mi caso, bueno en mis años, igual ahora ha cambiado la cosa, ojalá, pero yo no lo di jamás en el instituto...

A- Yo sí...

R- Yo tampoco...

A- Yo sí, en COU sí, los movimientos sociales, en historia del mundo contemporáneo

R- Yo historia del mundo contemporáneo también tuve, s. XX y dije, vamos me repaso así como...

A- Yo sí. Sí que hubo un tema ahí que fueron los movimiento sociales.

[MINUTO 1:10:42]

S- Y ahora que sale un poco así el tema, ¿en qué momento o qué chispa o qué cosa, o no... de toda la vida, no se... os hizo entrar en estos temas así de reflexionar sobre el género, sobre vuestra identidad en relación con el género?... En algún momento concreto...

A- Hombre, yo... por el hecho de ser mujer ya, je, je, je, algo hay. Luego, por otra parte, el ambiente familiar. Muy machista. En mi casa era muy, muy machista. Entonces... el reparto de roles, el reparto de tareas... era todo para las mujeres, ¿sabes?. O sea, ellos tenían toda la libertad de no hacer nada mientras que nosotras éramos sus criadas. Y si alguna vez protesté, la respuesta fue pegarme, o sea, la violencia física. Entonces... nada más que eso, ya te pone alerta. Ehm... y luego, cuando entré a la universidad, conocí a chicas que estaban en movimiento feminista de Cartagena. Aquí en Murcia yo no conocía a nadie. Para mí ir a la universidad fue salir del pueblo, porque fíjate 5 kilómetros nada más, pero es otro universo. O sea, lo que te decía, allí no hay gente [habla del Palmar] todo está como muy muerto. Además aunque seamos 20.000 aun está la cosa esa de se te conoce, saben quien eres... entonces para mi ir a la universidad fue conocer gente de otros lugares, conocer otras maneras de vivir, de entender tal... fue como, por fin encuentro a gente... porque yo allí era como la rara del pueblo, ¿vale? Por lo menos del entorno donde yo me movía.

[MINUTO 1:12:39]

S- Ajá.

A- Sí que tenía amigas mías y tal y cual, pero que tampoco estaban tan comprometidas como estaba yo, siempre he tenido mucho conciencia social... siempre he tendido mucho al activismo político y tal. Mientras que mis amigas pues, muy majas y eso, pero no tenían esta cosa. Entonces, cuando fui a la universidad a Trabajo social, ahí conocí a gente que venía de un grupo feminista de Cartagena, que no me acuerdo como se llamaba... algo así de "las brujas no sé qué..." era algo de brujas. Y... que eran unas tías de puta madre con las que además me lo pasaba muy bien... la Lucía (*le dice a Rafa*).

R- Ajá.

A- Y tal... y, entonces, pues ahí empecé a interesarme por el feminismo y por los movimientos feministas. Luego, en antropología tuve un par de asignaturas que eran de género, y ya pues...

S- Y ya, enganchaste...

A- Ya es un tema que siempre me ha interesado...

[MINUTO 1:13:43]

S- ¿Y en tu caso? (*le digo a Rafa*).

R- En mi caso... sería a partir de la universidad. Sobre todo por estos temas del arte contemporáneo, el tema de la identidad. Sería sobre todo a partir de ahí. Pero el conocimiento tanto del movimiento feminista como tal, creo que a partir del proyecto, podría decir. Sí que conocía a gente, pero, como algo muy normal dentro de un

movimiento colectivo... pero luego ya en profundidad de meterme ya en bases teóricas, personas que investigan, que siguen trabajando, toda la teoría queer, el pornoterrorismo... eran unos debate serán como... Patricia eran como muy pro... además amiga de la hermana de Diana pornoterrorista... Era como "Patricia, esto ya clama al cielo, esto no puede ser..."

(Nos reímos)

R- Y ya la últimas del posporno, yo estoy encantado. Entonces claro... a nivel personal como que siempre ha estado ahí por el tema de la sexualidad, relaciones con pareja, fuera del contexto de familia... ver las otras relaciones, ¿no? verlas como otras relaciones... pero como muy normal. Quizá todo el proyecto me ha servido para analizar mucho más, ¿eh?...

S- Claro, habrá sido como un máster...

[MINUTO 1:15:13]

R- Ha sido un viaje muy potente, ¿no?. Incluso en mi relación con mi pareja, en su momento, ¿no? como "espérate, espérate..."

S- Si no te cuestionas con esto, ya...

R- Claro, claro. Todo un aprendizaje increíble. Y esa personas, que es lo que decía al principio, que es lo que a mí me llamaba más la atención, mucha gente con las ideas claras, trabajando en torno a esto.

S- Y, dentro de género siempre... pero cambiando un poquillo para ubicarlo dentro del museo, ¿cómo veis la situación de la incorporación del la perspectiva feminista o perspectiva de género como le queráis llamar, en el museo? o sea, desde vuestra visión como educadores/as, ¿cómo veis que está el museo en este aspecto? ¿cómo lo veis? Bien, mal, mucho que cambiar, poco que cambiar...

A- A ver... yo creo que va a depender de quién esté detrás del museo. En el caso aquí del MUBAM, el tiempo que ha estado Juan, yo creo que a él este proyecto también le removié muchas coas.

S- Ajá.

A- De hecho su discurso fue cambiando, desde el principio, con el tiempo... Para él, el género era "mujer".

S- Ya.

A- Eh... y ahora, no es que haya terminado de quitarse ese discurso, pero lo ha ampliado un poquito ¿vale?. Y a partir de empezar a trabajar estas cosas, fíjate que también empezó a abrir el museo, por ejemplo, se hacía aquí la fiesta del orgullo... empezó a entrar también en otros territorios, ¿sabes?

S- Sí.

A- Pero te encuentras con una persona muy inquieta, con muchas ganas de conocer, de saber, de conocer... y entonces eso hace que el museo se haya abierto durante su tiempo. Ahora ya no está él, ha venido otra persona. No sé qué perfil tiene esta persona. También estamos en tránsito, porque mucha de la programación que tiene todavía el museo es la que había hecho Juan... Entonces está todavía arrastrando aquello, ¿no?

[MINUTO 1:17:28]

A- Igualmente, en otros espacios, creo que mmm... no hay un discurso institucional a nivel amplio. O sea, la ley de igualdad de oportunidades se quedó en papel mojado. De hecho está viva, pero porque todavía no ha sido derogada, pero lo será en breve. Porque creo que este año tenía que ser renovada pero no lo va a ser, es como que la van a dejar

morir por sí sola. Pero aun así, cuando ha estado en vigor, no se ha aplicado como siempre ha carecido de presupuesto, para poder aplicarse, de tal forma que las instituciones tuvieran el compromiso firme de instaurar, de llevar el discurso, ¿vale?. Entonces, fuera de este museo, lo que hemos vivido nos con Juan, tú miras el elenco de lo que hay ahora mismo en Murcia, la actividad cultural en Murcia y no hay una línea de trabajo constante. Por ejemplo, en el CENDEAC, de vez en cuando hay alguna conferencia interesante, algo relacionado con algún autor o algo, relacionado con el género. Hay “cosicas” aisladas. Realmente, no hay un trabajo... nadie, ninguna institución que hay ahora mismo en Murcia funcionando tiene un trabajo constante, continuo sobre eso. En el caso del museo en el que trabajaba yo, siempre trabajan temas de género, pero mujer. Cuando llega el mes de marzo.

S- Ah...

A- Ah, mes de marzo, ¡bum!. Hay un bum, entonces sí. Hay visita guiadas de contenido de género, invitamos a mujeres, visibilizamos a las mujeres, no sé qué... pero el mes de marzo. Una vez que pasa el mes de marzo y ya. Luego viene mayo, que hay que hablar de los museos, abril que hay que hablar de las fiestas y... la Semana Santa y la navidad que es la navidad... ¿sabes?. O sea, un tema... como algo temático, es algo temático. No veo que haya...

[MINUTO 1:19:29]

S- Y, dentro de...

A- Dentro de otras instituciones como puede ser la escuela, que por ley sí que están obligados a meter temas de coeducación y la igualdad de oportunidades y todo eso, eh... pues creo que todavía está todo en pañales. Y que al final va a depender del profesor o la profesora con la que te encuentres que tenga interés por estos temas y lo quiera incorporar de manera seria.

R- Ajá.

S- Vaya, que al final las personas determinan más que las instituciones, ¿no?. Bueno, al final son las personas las que llevan las instituciones, pero ¡vaya! quiero decirte que si te encuentras con alguna excepción, tienes suerte, vamos “suerte” de poder introducirlo. Pues, qué bien, porque no me habéis dicho muchos problema, y estoy encantada, porque a todo el mundo que he entrevistado, lo primero que me decían, lo primero que salía por su boca era una queja. Directamente.

A- Ja, ja.

R- Ah, ¿sí?

S- Era como “pero qué horror, ¿cómo me puedes preguntar?” y yo era en plan “pero, y, cómo ves la situación en los museos”. “Fatal, fatal ¡horrible!”. Así que bueno, por ese lado, oye pues muy bien, ja, ja, ja.

A- Ya te digo...

S- No, me alegro, me alegro... estupendo.

[MINUTO 1:20:43]

A- Nuestra realidad es esa. No hemos tenido muchos problemas, siempre y cuando no nos flipemos, en el sentido... no digo esto es de puta madre, ya lo hemos solucionado todo, ¡no!. También te digo, no te metas en determinados territorios, porque entonces si te van a llamar la atención.

S- Ya.

A- Y no es que estemos haciendo un ejemplo de auto-censura, no es que digas “no me meto para que no me llamen la atención”. Es que si lo has intentado te han cortado el

rollo rápidamente, y al final has tirado por otros derroteros. En el caso del proyecto, desde luego, no nos cortamos... Hicimos...

S- Todo lo que os pareció...

A- Todo lo que nosotros quisimos hacer. Trabajamos con el cuerpo, por lo que decías antes de metodología.

S- Ajá.

A- Incorporamos lo físico, ¿vale?, que esto también es una cosa muy de género, ¿sabes?. O sea, no niegues tu... paquete. Ja, ja, ja.

[MINUTO 1:21:52]

S- ¡No niegues tu paquete! Eso lo voy a poner así en mayúsculas

R- ¡No niegues tu paquete! Ja, ja, ja.

A- ¡No niegues tu paquete! Je, je. Es decir, parece que...

S- Que vienes con un cuerpo, vamos...

A- Somos todos, somos todo menos lo que vemos.

R- Claro

A- O sea, no, por dios. Úsalo también, y quírelo también. Eh... e hicimos todo lo que nos dio la gana. Leímos poesía pornoterrorista por las salas de los museos y nos tocamos y bueno...

R- Jugamos, bailamos...

A- Las limitaciones eran las que nos poníamos nosotros muchas veces. Por ejemplo tuvimos un debate. En una de las actividades que hacíamos era generar un cuerpo a partir de los cuerpos que teníamos. Entonces era como hacer un collage, ¿no? con diferentes materiales y yo proponía utilizar cosas del cuerpo. Pelos, moco, semen, sangre... estos me decían que era abyecto.

S- Es abyecto, claro. Estaría en la categoría de lo abyecto. Pero de ahí a que haya un problema...

R- Sí... se acabó utilizando...

A- El pelo...

R- El pelo sí que se utilizó.

A- El pelo, pero los otros fluidos no quisisteis.

S- Escupitajos (*hago un ruido como un escupitajo*).

R- Ah, bueno, claro... imitábamos.

A- Yo estuve guardando compresas.

[MINUTO 1:23:16]

A- Pero era mentira...

S- ¡Era fake!

R- Era fake.

A- Claro, si tanto introducimos nuestro cuerpo...

S- Ya ves, a tope, a tope... claro que sí.

A- Luego dentro del grupo, pues siempre hay diferentes sensibilidades, ¿no?. Y nosotros cuando empezamos también, yo proponía algunas actividades que ellos me censuraban. A lo mejor no tanto Rafa, porque Rafa sí que es más... se atreve más a hacer determinadas cosas. Pero yo siempre he buscado un poco la transgresión. También debe ser porque como yo tengo mucha experiencia como educadora, en diferentes ámbitos, para mí lo de hacer un taller, para mí es lo más normal del mundo, no me parece nada transgresor hacer un taller, la verdad. Por ejemplo, cuando estábamos trabajando con... propusimos a los del Puertas les propusimos hacer algo con una "expo" de Fontcuberta. Entonces yo proponía hacer entrevistas de trabajo con perfiles

falsos. O sea, mandar curriculum con fotos falsas y luego presentarte a la entrevista de trabajo y que el tío te cuestionara que no eras a la que estaba entrevistando, que no eras la persona de la foto. Entonces generases un debate sobre la imagen, tal y cual...

S- Madre mía, pues para conforme está hoy la vida, como para ir rechazando entrevistas de trabajo, ¿sabes?...

[MINUTO 1:24:57]

R- Je, je, je.

A- No, pero era todo parte de un fake...

R- Mandas un curriculum con la foto y dices...

(Reímos)

A- Realmente no era para gente que buscara trabajo, era para gente que participasen en el fake. Pero no me... no me seguían... je, je.

S- No te siguen el rollo... es que no pueden, tía, iseguir tu ritmo! (*en plan risa*). ¡Ay! Y... a ver pues entonces ya más o menos vamos por lo último. Bueno, pues como tampoco me habéis dichos muchos problemas, como educadoras/es...

A- Ya te he dicho que problemas tuvimos muchos. Todo lo que pudo salir mal salió mal.

S- Contratiempos, más que problemas...

A- Tuvimos muchísimos problemas e incluso, bueno pues el resultado es que hemos tardado 2 años en sacar el catálogo, o sea que...

S- Las publicaciones, incluso aunque no tengas problemas, siempre son... En vuestra profesión, ¿estáis contentos?... quiero decir, "¡qué bien! soy educadora y gano un buen dinero y estoy muy contento con mi vida y con mi trabajo", eso ¿cómo lo lleváis?

[MINUTO 1:26:10]

R- A mí el trabajo me gusta mucho, por lo que me gusta es por trabajar... me gusta utilizar el arte como una herramienta, me gusta dirigirlo a los públicos, ¿no?, trabajar con gente, eso es lo que más me gusta. Pues de lo que se trata la mediación realmente, ¿no?. Pero la realidad es otra. Yo me lo llevo a mi terreno porque me lo quiero llevar así, pero eso me implica tiempo, que no es remunerado, nunca es remunerado. A mí me pagan por estar en una sala de vigilante. Yo gano menos que un vigilante de sala. Es esa la otra realidad. Que me gustaría que el espacio generara... mi trabajo fuera el que hago con los colectivos, para generar proyectos para trabajar. No para repetir discursos... otro tipo de informaciones que no sea... bueno, pues utilizar el arte como herramienta para trabajar con grupos y generar otros idearios, abordar cualquier temática, para desarrollar nuevas ideas, nuevos proyectos... pero ese no es el trabajo realmente.

[MINUTO 1:27:32]

A- No se valora nada la profesión, nada...

R- De hecho yo estoy contratado como técnico de información.

S- "Técnico de información", eso es una figura que no conocía yo todavía.

R- Esto está dentro de los estatutos de trabajadores, cómo se llama... dentro del convenio de animación socio-cultural.

S- ¡Ah!, que no está ni siquiera dentro de la formación no formal. Educación no formal, o como se diga.

A- Madre mía...

R- Es eso.

S- Vamos, que tú, dentro de tu puesto de trabajo, tienes “la libertad” de poder ser educador, mientras que tú en realidad, jurídica y administrativamente no eres educador. (*Asiente con gestos*). Vale, bien, hasta ahí entendido.

R- Entonces, mi opción es, si yo me estudio el catálogo, veo obra... por mi parte hago otro tipo de dinámica.

S- Ajá.

R- Que son las que normalmente invierto en tiempo “fuera de”, pero como es mi trabajo también, pues no opto por la opción de quedarme como técnico de vigilancia de sala. Es con lo que disfruto al fin y al cabo, tengo la posibilidad de estar ahí, por lo menos tengo la posibilidad de estar.

S- Pero, al museo le bien muy bien que tú también puedas ser más que técnico de información, ¿no?

A- Al museo le da igual.

R- A veces sí, a veces no.

[MINUTO 1:28:50]

S- ¡Ah! le da igual. O sea que igual si no lo haces, tampoco...

A- No le importa.

R- Puedo decir que a veces no. Si me limitara a hacer mi función de técnico de información sería mejor.

S- Ajá.

R- A veces molesta que amplíes... porque ya estás pidiendo cosas... estás implicando a otros... entonces ya no todo el mundo está de acuerdo.

A- El museo en ese sentido además tiene un discurso totalmente contradictorio. Eso, en Lugo, lo vimos perfectamente. Porque hablaban todo el rato, ellos, de lo importante que es “el personal, el personal...”. Ellos me refiero a Juan, Encarna... y en sus museos, el personal que está en sala está como está.

S- Sí

A- Vale, o sea... ellos supongo que habrán tenido sus luchas y sus batallas, intentando crear sus departamentos de educación, reconfigurar a la figura del guía, no sé que... pero, la realidad, es que ellos en sus museos tienen técnicos de información.

R- Pero porque no depende de ellos. Ellos se han ido fuera, ellos no nos pueden gestionar... a nosotros nos gestiona una empresa fuera.

S- Claro...

R- La subcontratan...

S- Ahí está.

R- Ellos ya no tienen potestad para decidir. Saben, saben, como les funciona la institución-museo, porque luego las visitas... salen a la calle y te comentan fuera y llega “a”. Y lo saben, y más en Murcia llega a oídos de la directora, lo que dice más o menos, cómo funcionas, cómo trabajas... Yo por ejemplo parece que están contentos conmigo, porque les llega y parece que hay gente que le gusta, ¿no? hay otra gente que no le gustará. Pero claro, ellos... no tienen potestad como para decir, “voy a coger al equipo de guías y vamos a trabajar esto”. No lo hacen.

[MINUTO 1:30:42]

S- Porque, a parte de vosotros, no tienen dentro de lo que es el museo que no sea subcontratado, una persona que se dedique a la educación, pregunto, ¿no?

R- No. Hay 2 figuras que son las de coordinador de visitas. Que es el que se ocupa de los materiales del taller... porque hay una técnico para todos los museos de la comunidad, que es la que hace los talleres para los 4 o 5 museos de la Comunidad de Murcia.

S- “Hace los talleres”, ¿a qué te refieres? ¿qué hace?

R- Ella genera un poco la didáctica para los museos.

S- Ah...

A- Una persona que no está en el museo. Que está en una sede... al lado del arqueológico... ¿en la plaza Fontes?

S- ¿Y eso cómo puede ser?

A- Una funcionaria.

R- Una administrativo.

S- ¿Una administrativo para hacer la didáctica para los museos?

A- ¡Administrativo no es! ¿cómo va a ser administrativo de meter las cuentas?

R- Sí, de la administración...

A- O sea, personal administrativo como funcionaria será... o sea, perfil administrativo, pero será pedagoga o alguna cosa así... no sé que será... ¿tú la conoces? y ¿no es nada?

R- *(Niega gestualmente)*.

S- ¿No es nada de eso?, ¿no tiene formación de didáctica?, o a lo mejor la tiene y no lo sabemos...

R- *(Niega de nuevo)*.

S- Por lo que sabemos, no la tiene.

A- Ja, ja, ja.

[MINUTO 1:32:10]

S- Es funcionaria de la administración.

R- Vamos, la forma de trabajar: “visita-taller, visita”... *(pasa una página con la mano, de las fotocopias que hay en la mesa, haciendo el gesto de pasar una hoja)*. Si en esta mitad de folio, hay de más escrito ya... para una visita-taller con 15 críos... qué vas a trabajar, ¿una obra de arte? ¿una obra? O 2 o 3...

S- Sí...

R- ¿Y aquí te viene resumido todo lo que vas a hacer? Pues yo creo que no...

S- Pues yo lo veo también un poco escueto para si tiene formación, je, je.

R- Que una programación trimestral ocupe un folio... De los talleres de un museo... no lo sé, yo creo que no hay mucho planteamiento.

S- Ya, me imagino...

R- Ten en cuenta también otra idea, que es lo que estaba mencionando Aurora. Hemos dicho qué guay, ¿no? ,y yo sigo diciendo que tengo la posibilidad de estar y la posibilidad ya me ofrece poder estar y jugar y hacer...

S- Sí es estupendo...

R- Si me apetece estar de vigilante de sala, más chinado que un mono porque no he cobrado, pues me quedo así y ya está.

S- Ja, ja, ja.

R- Pues no voy a hacer nada... Entonces si yo he trabajado me pegan un pescozón “que hay que hacer esto”, ¿no?. Algo así sería. Pero ten en cuenta que en este caso los directores de los museos son normalmente conservadores.

S- Ajá, claro...

R- Y entonces ellos entienden su función de conservar, más que difundir.

A- Su prioridad...

R- Juan, en este sentido, sí que era conservador, pero él sí que le daba muchísima... generando siempre actividades dentro del museo. Que a lo mejor no era eso, sino simplemente revalorizar un poco lo que tenías, no lo sé. Bueno, eso ya son... serían otros debates.

[MINUTO 1:34:11]

S- Y, entonces, vuestra opinión... ¿qué es lo que merece una atención más prioritaria dentro del museo?. Pensando un poco en el rollo de la perspectiva de género y a ver... el museo, la situación que hay de vosotros como trabajadoras trabajadores de educación... ¿qué cambiaríais? qué es más prioritario cambiar para que la situación fuera mejor, que fuese más favorable para introducir nuevos discursos, cosas más críticas... más libertad de movimientos... algo prioritario que cambiaríais, que mejoraríais, que creéis que debe cambiar antes de otras cosas...

R- Para mí sería muy sencillo. Un equipo de trabajo. Ya está.

S- Un equipo de trabajo, ¿a qué refieres?

R- Un grupo de trabajo, que se conformen grupos de trabajo.

S- Ajá.

R- Que haya un grupo de trabajo donde realmente se establezca pues una conexión desde el grupo de trabajo que gestiona, que funciona y que genera cosas, como lo que se hace desde Medusa. A partir del grupo se generan cosas. Yo como guía solo dentro del museo, pues se me puede ocurrir un día que me ponga a leer un texto de... no sé y me viene...

A- Yo quitaría totalmente lo de la externalización del personal guía, eso lo quitaría radicalmente. Eh... como dice Rafa, apostaría por una gestión más de la institución, más autónoma más independiente. Que cada museo pueda generar sus propios equipos de trabajo. Por ejemplo, que Juan hubiera podido generar un equipo de trabajo en torno al museo para conseguir los objetivos que él se proponía tanto a nivel de conservación como a nivel de educación. Y cuando se va Juan se va todo el equipo, ¿me entiendes?. Y luego viene otro y monta el museo de una manera totalmente distinta. Porque, claro, nosotros estamos convencidos de que la educación es lo más importante del museo, pero por ejemplo hay gente que todavía no está concienciada a eso. A lo mejor vienen otros que lo importante es sólo conservar, porque cuantos menos visitantes vengan, pues mejor, porque cuantos menos ojos miren el cuadro menos se rompen, je, je.

S- Ya.

A- O algo así.

[MINUTO 1:36:30]

S- Aun hay por ahí...

A- Entonces, creo que sería muy bueno para los museos, primero, que tuvieran más presupuesto, que están caninos. Y segundo, que pudieran tener una gestión más autónoma. Porque cuando hay posibilidad de hacer esa fórmula, creo que pueden funcionar... que pueden hacerse cosas muy interesantes. Sobre todo, si pueden hacerse buenos equipos, multidisciplinares en los que yo pienso que lo más importante de un museo hay que conservar, por supuesto, pero hay que investigar y hay que educar. Sobre todo. O sea, tener unas piezas maravillosas para que las entiendan sólo los entendidos, eso es una gilipollez. La verdad. Y creo, además que vivimos en un mundo en que hay muchísima competencia, porque el museo al fin y al cabo, sigue entendiéndose como un espacio de ocio, ¿eh?. No, no es un sitio al que tú vas como vas al supermercado, tú vas al supermercado muy a menudo porque necesitas comer. Al museo vas pues como si vas al cine, o vas al teatro, o vas a un concierto, o... o sea, que lo tienes dentro de las cosas que haces fuera de tu trabajo, fuera de... entonces, si realmente tenemos que competir con tantísima oferta educativa-formativa y de ocio, pues realmente tienes que proponer algo muy atractivo. Entonces, si quieres proponer algo muy atractivo, necesitas un equipo multidisciplinar que a demás pueda hacer nuevas lecturas, nuevos acercamientos... etc. Sobre todo en museos clásicos, como el

Bellas Artes, que tenemos justo detrás de nuestra espalda. Un museo que si no tiene una programación atractiva en el que puedas disfrutar de las obras con nuevas lecturas, con nuevos juegos, con nuevas dinámicas, apropiándote de las salas, etc., etc... pues te aburres como una ostra en el museo. Y te digo el Bellas Artes como te puedo decir también el Salzillo que es todo Barroco.

R- Rococó...

[MINUTO 1:38:50]

A- La de cosas que haría yo ahí, ¿no?. Porque, o sea, si me dejas jugar dentro del espacio del museo, le vamos a dar la vuelta. Esto no va a ser una cosa para frikis o turistas, que entran, echan fotos y nada más. Es que, si esa es tu idea del patrimonio además...

R- Necesita una renovación también dentro de la pedagogía que se lleva a cabo en el museo, porque la idea de guía...

A- O sea, el guía que te informa y te suelta la chapa... eso todavía está muy... que yo la defiendo. Me parece muy importante, cuando entras en el museo que tengas a alguien que te de información...

R- Claro, pero eso no se contradice con otra cosa. La idea del experto tiene que estar.

A- Hay que saber cómo usarla.

S- Claro, no tiene que ser la única, ¿no? ¿a lo mejor?

A- Efectivamente.

S- O que valga para todo: que valga para guía, para educador, para taller...

[MINUTO 1:39:51]

R- Hay gente que quiere una visita guiada de “no me preguntes”.

A- Ajá.

R- “No vengo aquí para que tú me preguntes”. Como dicen, es su rato de ocio no quiero que tú me cuestiones...

A- Claro, “quiero una clase magistral”. Gente que quiere una clase magistral.

S- Ajá.

A- Y en cuanto lo que has preguntado antes de cómo nos encontramos a nivel profesional, yo creo que está muy relacionado con estas otra pregunta. Creo que sí se mejora la situación profesional trabajando como dice Rafa en equipos, ese, es que es lo mínimo. Es que vamos a ver, nosotros no vivimos del aire. Es que vamos a ver, si Medusa ha tenido algún problema, ha sido el de la precariedad. Cinco personas trabajando en 20 cosas distintas a la vez porque multiplica, o sea... en el tiempo que ha durado el proyecto, yo he tenido como 7 trabajos, Rafa 3 o 4, Patricia 5 o 6, Elena ha estado viajando... o sea, es que a ver, nosotros... nadie vive del aire. Por mucho que te guste el arte, por mucho que te guste la educación no basta. Tú tienes que pagar el alquiler, tienes que pagar las facturas, como todo el mundo...

R- Yo trabajaba en Burger King

S- En Burger King mientras lo del proyecto, claro...

R- Y en el museo también, ¿no?. O sea que eran 3...

A- Entonces la precariedad, la precariedad es lo peor... es lo peor... Así que llega un momento en que no puedes más y... Yo, por ejemplo estoy en una situación de... de crisis profesional, porque yo aposté mucho por el colectivo y me he dejado los cuernos y me lo he tenido que dejar, porque es incompatible con... yo no puedo con... no puedo permitirme el lujo de tener un trabajo que no me da para vivir... Y solamente tengo tiempo para tener un trabajo que me dé de comer. No puedo tener un trabajo que me dé de comer y otro no. Entonces me quedo sólo con el que me dé de comer. Porque por mi situación actual, es muy complicada, entonces... pues como...

S- Ya...

A- Mis días duran 24 h como los de todo el mundo.

S- Claro, milagros...

A- Pues he tenido que dejar el colectivo.

[MINUTO 1:42:19]

(Pequeño silencio)

S- ¿Cuál es vuestra situación ideal?

A- ¿Cuál sería mi situación ideal?

S- Exactamente.

A- ¿A nivel profesional?

S- Sí. Tú dices... el mundo ideal, como decía Aladín con la alfombra por ahí, ¿no?

A- Ajá. Mira, a mí me encantaría, que en Medusa hubiera alguien que se dedicara a la gestión, que nos sacara proyectos como churros.

(Ríen)

A- Y con mucha pasta y yo dedicarme a idearlos y ejecutarlos. Pero no a gestionarlos, ja, ja, ja, ja.

R- Estoy totalmente contigo.

(Aurora se mea de la risa)

S- ¿Sí?, ¿tú también piensas eso?

A- Y entonces, esos proyectos llevarlos a la práctica en horarios compatibles con mi familia... ja, ja, ja, ja.

S- se parte entera...

A- ¡claro!, me parto porque estos trabajos suelen ser tardes y fines de semana. Algo totalmente incompatible con la familia...

(Reímos todas)

A- Pero como yo apostaba mucho también por trabajar dentro de coles y dentro de instituciones, que sí serían compatibles con la vida familiar, pues... de hecho no me niego a trabajar unas tardes, pero no que trabajar se todas las tardes y los fines de semana.

S- Ajá.

A- Cuando tengo una hija pequeña, hola, ¿qué tal?. Luego ver que la hija ha ido creciendo y no te has enterado de nada...

S- Claro.

A- Y con un suelo digno.

S- Eso sería lo ideal.

[MINUTO 1:43:56]

(Hay una interrupción, porque la memoria de la grabadora está finalizando y suenan 2 pitidos. Yo miro a ver qué pasa en la pequeña pantalla de la grabadora...)

R- Pues sí, sería ideal que pudieran generarse así los proyectos. Y que pudiéramos realmente vivir de esto, ¿no?. Pues en un grupo de trabajo que, lo que estábamos

diciendo, ¿no?, un grupo de trabajo que sea capaz de generar proyectos, idear nuevas formas de estar, nuevas formas de hacer, de nutrirnos constantemente, de formarnos...

S- Y creéis que... la incorporación de la perspectiva de género en los museos, en esa situación ideal vuestra, ¿sería efectiva? o sea, sería... ¿algo ya potente en estas instituciones?. Si por ejemplo hubiese lo que has dicho tú, hay una persona que se dedica a sacarme los proyectos y yo idear. ¿Sería así o no?

A- Si las cosas siguen como están ahora mismo, que depende de las personas, si nosotros tuviéramos proyectos como churros, desde luego que habría género por todas partes. Nosotros seguiríamos planteando proyectos desde esta perspectiva. Entonces estaríamos en más sitios.

S- Ajá.

[MINUTO 1:45:09]

A- Así que en todos sitios habría algo relacionado con el género.

S- Por iniciativa vuestra en este caso...

A- Claro... Pero, para que el género recalara a nivel de institución, yo creo que no puede seguir estando en plan de que las personas lo lleven a la práctica, ¿vale?. Creo que para eso, lo que habría sería, en primer lugar, que no se derogara la ley de igualdad y en segundo lugar que se aplique un presupuesto y que realmente se aplicara la ley. Que no sea, "¡qué bonito! tengo una ley".

S- Ya...

A- Creo que además es súper importante que se trabaje esto y que se siga ahí. Creo que no es una cosa que tengamos superada, que la gente está muy equivocada cuando se piensa que hemos conseguido ya la igualdad. No, para nada. O sea, no nos vamos a meter en cifras, pero mira con tus ojos, ¿quienes son las que cuidan de las personas mayores?. Mujeres.

R- El otro día aparecieron en El País... bueno, El País, ABC, El Mundo, salía en todos... Se contabilizaron 153 denuncias por violencia machista en adolescentes el año pasado.

A- Es que no hay nada superado, nada.

R- Pone así... y son adolescentes.

S- Sí, es un tema muy grave.

A- Sí... En el ámbito escolar, yo flipo, ¿no? con *(se corta)*.

[MINUTO 1:46:42]

(Aquí se corta la grabación)

S- Yo creo que esto está grabando otra vez... Que... ¡jo!, pues eso, estábamos hablando que...

A- Yo te quería decir algo...

S- Dímelo.

[2ª PARTE. MINUTO 0:22]

A- El... la relación que hay entre llevar el discurso de género a las instituciones y la precariedad en que nos encontramos, ¿no?

S- Sí, sí.

A- El tema es que, la precariedad es tal, que al final acabamos trabajando por lo que nos ofrecen, no por lo que realmente queremos. Entonces, a lo mejor queremos seguir trabajando en género, pero, si para eso no hay pasta, pues nos vamos a niños. O nos vamos a gitanos... o sea, ¿para qué hay dinero?

R- Sí, ahora por ejemplo lo que se pide son proyectos sociales.

S- Ahora está de moda los proyectos sociales, ¿o cómo?

R- Ajá.

A- Entonces, la falta de profesionalidad, la falta de... la precariedad en la que estamos metidos, pues dificulta que se lleven discursos. Porque claro... si encima se cargan la ley, porque ya no es una prioridad trabajar en género para nadie, pues dejan de pagarte por trabajar el género y al final, volverá a ser una cuestión de las feministas y de los grupos LGTBQ y punto.

S- Claro...

[2ª PARTE. MINUTO 1:28]

A- Y... a intentar sacar ellos algo para poder llevarlo a las escuelas. Pero desde luego es una agresión, ¿eh?, que se carguen la ley. El hecho de que no se aplicara ya es una agresión.

S- Ya...

A- Que ahora se la carguen... pues más todavía. Y para los profesionales de la educación, que intentamos hacer algo en este sentido, tenernos en precario, pues es una putada muy gorda, porque...

S- No puede dar más de si, la gente al final... Y... para terminar... alguna gente más, a parte de la gente que me habéis dicho de los grupos de aquí de Murcia de feministas y tal, ¿conocéis a gente que haya hecho proyectos así trabajando con perspectiva de género, trabajando el género, desde la educación en museos?. Qué gente conocéis, o quién os suena...

R- Colektivof.

S- Si.

R- Chicas de Madrid que trabajan en el CA2M. Eh... Les Salonnières, en Barcelona, son muy performáticas ellas, trabajan mucho el tema de la *performances*... el ámbito museo y fuera del museo sobre todo, como práctica artística, enfocada al mundo del arte...

S- Ajá.

[2ª PARTE. MINUTO 2:44]

R- Eh... así como nosotros, ¿te refieres?. O gente que trabaje...

S- No sé si colectivos o gente que tengáis como referencia de decir, “hay pues mira, en esta provincia...”

R- Javier Martínez, por ejemplo, en el CA2M.

S- Ajá.

R- Cómo se llama el hombre este de Montehermoso... ¿sabes quien es?

S- Sí, Arakis.

R- Arakis, ¿no?. También, trabajando... se consideraba un centro de cultura contemporánea feminista.

S- Si, las chicas que estaban trabajando son las Artaziak, que son las que entrevisté antes que a vosotros.

A y R- Ajá.

S- Sí, de Bilbao.

R- ¡Ah!, pues estas chicas por ejemplo también...

S- Sí, sí, ya os pasaré... ahora os cuento lo de la entrevista y eso...

R- Vale.... así, más gente...

S- No, sin más, a ver si os suena alguien...

R- Belén Sola, también está muy en este tema.

S- ¿Quién, quién?

R- Belén Sola. Del DEAC del MUSAC.

S- Ajá.

[2ª PARTE. MINUTO 3:51]

R- Y, no sé, ARTIUM también. Artium yo sé que también está llevando a cabo una política...

S- Si, las chicas de Artium también las entrevisté.

R- Y en Palma de Mallorca, Es Baluart, también. La chica ésta, la vimos hace poco en un encuentro en Barcelona. Y también muy bien está funcionando...

S- Quién es esta chica exactamente...

R- Ha sido la seguidora en Palma de Mallorca de Carla Padró, la seguidora un poco, en Es Baluard... yo creo que el proyecto de esta chica, es que ahora mismo el nombre no tengo...

S- Nada, da igual. Eso ya se busca...

R- Se lo llevaba Carla Padró... esto...

[2ª PARTE. MINUTO 4:42]

R- ¿Patio Herreriano? No sé...

A- Estuvimos leyendo algo del Víctor éste... no me acuerdo cómo se apellidaba.

R- ¿Víctor Rodrigo?

A- No me acuerdo del apellido, pero sí que era del Patio Herreriano... eran más así en plan los artículos y eso, ¿no?...

R- No me acuerdo... Juan Vicente Aliaga... En Valencia.. Ana Martínez, en Cuenca...

S- Ajá. A nivel más teórico, más de investigación y museos y eso... Pues muy bien. No sé si se os ha quedado algo en el tintero, ¿queréis añadir algo?

A- Aquí en Murcia...

R- A parte de los colectivos que hemos hablado...

A- Los que hicieron lo de las jornadas transfeministas... son APNEA Son muy majos, el Chema...

R- Ah...

A- Pero que realmente no es educación en museos.

S- Que al final son otros contextos...

A- Estos lo del colectivo este APNEA, son más un colectivo contracultural que toca diferentes palos y uno de ellos ha sido el Feminismo... Y luego, el trabajo que hicieron en Columbares las mujeres éstas, que estuvo muy bien, pero más un trabajo artístico que de educación y acción social.

S- Ajá.

[2ª PARTE. MINUTO 6:15]

A- Que tampoco es una línea suya, sino que surgió ahí la oportunidad, porque la Caixa tenía fondos para hacer esto.

S- Exacto.

A- Transfiguraron a las mujeres de mujeres maltratadas, que no sé si alguna tenía algún problema de maltrato, pero la mayoría no. Pero las metieron así como “venga, venga...maltrato, maltrato”.

S- Je, je.

A- Porque había dinero para eso...

S- Adaptando igual los contenidos y las cosas a lo que hay, ¿no?

[2ª PARTE. MINUTO 6:42]

A- Efectivamente. Que, o sea, desde los que tienen la pasta, todavía no hay la conciencia de que este es un trabajo que hay que hacer. No ahora, o luego, o después... no, “venga, ahora hay que trabajar con las mujeres maltratadas”, no. A ver, es un problema gravísimo el del maltrato pero que es la culminación de todo un proceso de desigualdad. Entonces, mmm... qué pasa, ¿que si tienes mujeres maltratadas puedes hacer cosas y si no tiene mujeres maltratadas no puedes hacer cosas? Hombre, por favor, eso es una gilipollez.

S- Ya...

[2ª PARTE. MINUTO 7:17]

A- Hay que seguir haciendo cosas, porque además todas las mujeres con las que yo trabajaba eran mujeres en exclusión. O sea, venga no podemos trabajar con vosotras temas de igualdad, autoestima, empoderamiento, porque no os han pegado... Eso es una...

S- Son conclusiones muy cerradas y muy erróneas...

A- Que si no te pegan, no me dan dinero para hacerlo.

S- Ya que como no sea muy visible... al final depende de lo visible que sea, ¿no?

A- Por eso te digo, que es que... tal y como está montada la cosa...

R- Eso de que van a derogar la ley...

A- Vamos a ver.

R- Es que pase, caduca la ley... habría que renovarla... y como este gobierno no tiene ningún interés en temas de igualdad, pues no va a hacer ninguna renovación.

R- Y, ¿cuándo va a ser eso?

A- Y luego, además, como la ley de igualdad lo más polémico era lo del tema del aborto, que se lo cargan totalmente, pues entonces ya ahora es lo... la nueva ley que ellos planteen, pues será una ley que no depende del mismo ministerio, porque el ministerio de igualdad ya no existe... entonces dependerá de...

R- Ahora cultura pasa a educación...

A- Aquí cultura pasa ahora a educación.

[2ª PARTE. MINUTO 8:36]

S- Hay unas fusiones aquí... ifuuuusión!

R- Claro, pues sigue un poco el patrón de cultura-educación y deporte.

S- Lo que digo yo es que puede que algún día os planteen hacer una *gymkhana* de atletismo.

A- Ja, ja.

R- Pues yo sé hacer el pino puente.

S- ¡Pues ya está!

R- Y hablar de mediación mientras tanto...

S- Claro...

A- Y género.

S- Y perspectiva de género en el pino puente.

A- Ja, ja perspectiva de género en el pino puente.

S- Eso es un título para el próximo proyecto.

R- Je, je.

[2ª PARTE. MINUTO 9:05]

S- Bueno, pues aquí acaba la entrevista. ¡Ah! eso. Si queréis añadir algo en plan manifiesto... o algo que os haya quedado así en los adentros... Ya estáis cansados, ya son las 17:45 h...

A- Nada, yo simplemente decir que son cosas que esto hay que seguir trabajando en estos temas, que para nosotros ha sido brutal, una experiencia maravillosa poder trabajar esto, porque bueno, pues eso, que son de esas cosas que tiene ahí toda la vida como “me molaría saber más, meterme más en esto”. Fue una oportunidad buenísimo, desde luego tuvo muchísimas sombras, pero muchas más luces que sombras. Y ojalá podamos seguir llevando todo lo que hemos aprendido. De hecho, se va a seguir viendo en las cosas que hagamos como colectivo y como...

R- De hecho nosotros ahora sí que abogamos por esto, como una línea de trabajo fija. En género. Trabajamos ya sí o sí, ¿no?. En Cartagena por ejemplo una parte se dedica a esto, ¿no?, no hablamos de las... de las guías didácticas, pero como dentro de las temáticas que tocamos es el tema del género y el género como una vía principal el tema del género. Y yo pido que Aurora vuelva pronto.

S- ¡Oh!... que vuelvas pronto...

A- Cuando venga un gestor que traiga proyectos, porque de verdad...

S- Ja, ja, ja, pues sí... Bueno, pues nada, despedimos. ¡Hasta luego!

A y R- ¡Adiós, adiós!

[2ª PARTE. MINUTO 10:14]

[Fin de la entrevista]

ENTREVISTA A EVA GARRIDO Y YERA MORENO

COLECTIVO COLEKTIVOF

Centro de Arte 2 de Mayo (CA2M). Alcobendas, Madrid

Viernes, 20 de junio de 2014

S- Sofía Alberro Verdú (Entrevistadora)

E- Eva Garrido (Educadora de Colektivof)

Y- Yera Moreno (Educadora de Colektivof)

[INICIO DE LA ENTREVISTA]

S- Vamos a empezar la entrevista. Aquí estoy con Eva y Yera, que tengo aquí de Colektivof pero también sois de Las Lindes.

E y Y- Sí.

S- O sea, que sois dos colectivos a la vez. Y nada, entonces, para empezar, si me podéis hablar de vuestro trabajo en la faceta educativa, o en otro tipo de facetas... ¿Cómo empezáis? ¿Cómo hacéis estos colectivos? ¿A quién le apetece empezar?

(Reímos)

E- Bueno en realidad como colectivo somos Colektivof, es nuestro colectivo artístico. Y se entrecruza con... porque no sé si te interesaba también el departamento de educación de aquí, los talleres que damos...

S- Sí, claro...

E- Empezamos a colaborar con el Centro de Arte 2 de Mayo. Y luego también se cruza Las Lindes. Pero digamos que Colektivof es nuestro colectivo artístico desde el que somos, trabajamos... Y empieza porque, bueno, Yera y yo nos conocimos en un máter de feminismo. Entonces empezamos a trabajar juntas allí y ya hicimos el colectivo para trabajar...

[MINUTO 01:27]

Y- Sí, a partir de que empezamos a trabajar juntas, el 2 de Mayo, digo por situarte un poco, porque es una cosa un poquillo compleja, porque es lo que tú dices, que nos cruzamos con... de muchas formas y tal...

S- Sí...

Y- Nosotras, una de las propuestas que nosotras lanzamos, que esto era... "corría el año..."

S- Ja, ja.

Y-...2009 o 2008 o algo así, le lanzamos una propuesta al Centro, para hacer un taller, proponíamos una de nuestras líneas de trabajo, que tenía que ver con los lugares y la memoria y la autobiografía desde el feminismo, que es desde donde se sitúa toda nuestra práctica...

S- Ajá.

Y- Entonces nosotras hacemos esta propuesta, y a partir de ahí es nuestro inicio de la colaboración con Pablo y con nuestro departamento de aquí, con el DEAC. Empezamos en ese taller, que era Contando lugares y habitando relatos. Era para público mayor, eh, adulto... y también empezamos con Pablo justo en ese momento porque nosotras organizamos, nos pidieron que organizásemos una visita temática a la exposición que había en ese momento aquí que era Auto, sueño y materia que era una expo que fue en colaboración con La Laboral, creo que fue. Entonces nosotras nos encargamos de hacer una visita desde el feminismo para esa exposición. Y digamos que a partir de ahí, pues empezamos una colaboración con el [Centro de Arte] 2 de mayo. Entonces...

[MINUTO 2:49]

Y- Luego, a lo largo de esa colaboración, ya empezamos a entrar cada vez más a trabajar en el departamento con Carlos y con Vito, y a trabajar ya más como equipo en los otros talleres que vamos poniendo en marcha y en ese cruce es donde se da Las Lindes, claro porque justo también en ese momento Las Lindes está empezando. Y es Pablo quien nos invita a empezar a asistir a Las Lindes, en ese momento nosotras comenzamos a asistir a Las Lindes como público.

E- Como público.

S- Ajá.

[MINUTO 3:19]

Y- El grupo inicial de Las Lindes, no sé cuánto has podido ver del archivo y tal... pero digamos que el grupo inicial de Las Lindes era Pablo, Marta y Publio, Virginia Vilaplana y Cristina Vega. Entonces, en ese primer formato de Las Lindes ellos eran, digamos, el grupo promotor, el que organizaba las sesiones y tal. Y luego en esas sesiones abiertas, pues invitaban a gente que éramos de educación, de arte y tal, pues a venir, que podíamos ir a las que quisiéramos y tal.

S- Ajá.

Y- Pero digamos que en esa primera fase, como que nuestra...

E- El trabajo como público... Además al principio pensamos que iba enfocado más a la educación formal... pero no, vimos que no, que empezamos a asistir a todas las sesiones de Lindes.

[MINUTO 4:20]

Y- Y en nuestra trayectoria, pues nosotras sí que como colectivo además que con los de [Centro de Arte] 2 de Mayo, pues colaboramos con muchas otras instituciones. Por ejemplo, con el MUSAC hemos colaborado bastante, bueno con otros centros de Arte.

E- Sí, lo que te hemos comentado, con Marian [López F. Cao]...

Y- Con Marian también hemos estado... en proyectos que son de arte y educación, ¿no?

E-... y feminismo.

[MINUTO 4:45]

Y- Sí, y feminismo siempre. Porque como que para nosotras el... digamos que nuestra práctica artística consideramos que ahí ya hay un elemento que es el educativo.

S- Ajá.

Y- Entonces muchos de los talleres que hacemos y tal, o sea que no lo desligamos de nuestros proyectos...

S- Proyectos artísticos... Lo educativo está implícito también.
Y y E- Sí.

[MINUTO 5:00]

S- Vale, vale, muy bien. Jo, pues es interesante, porque claro, es un colectivo que luego se junta con el otro, que de repente crece, que está muy bien porque es como muy orgánico. Luego se va... sí, sí. Me gustó mucho. Luego una cosa que le he preguntado a María José, digo ¿cómo os organizáis? Porque estáis tanta gente... ¿no? Para las reuniones...

E- No siempre es fácil, je, je. De que conseguimos poner fecha...

S- Sí, sí, porque claro, entre 10, no sé que... me parece complicado. Pero oye, estupendo. Y... vale, eso un poco así como introducción, y entonces, vale... me habéis contado que os conocéis en un máster de feminismo.

[MINUTO 5:40]

(Asienten)

S- O sea, que, la visión feminista está ahí desde el inicio del colectivo.

E- Sí.

S- Incluso supongo que en la vida anterior vuestra, cada una lo que sea.

(Asienten)

S- Vale... Y... dentro de acciones así educativas, que hayáis desarrollado? Bueno educativas-artísticas, como vosotras lo consideréis. ¿Qué actividades recordáis o destacáis con una perspectiva de género que haya sido como un eje, por ejemplo?

[MINUTO 6:12]

Y- Pues es que yo creo que desde el principio...

E- Lo hemos integrado cada vez que hacíamos cualquier cosa, quiero decir, que hay unos talleres que son específicamente dedicados a género... es el tema principal. Pero es que aunque estemos dando otros, que por ejemplo hacemos *performance*, o talleres de otro tipo...

S- Ajá.

E-...digamos que esa perspectiva nunca la abandonamos, quiero decir. Pero quizá lo que estás preguntando es que empezamos haciendo formación en género. O sea, dábamos talleres de sensibilización en género, por ejemplo en la [Universidad] Complutense [de Madrid], o con la dirección general de la mujer, en la Comunidad de Madrid, empezamos por ahí,... centro culturales, bibliotecas...

S- Ajá.

E- Y a partir de ahí...

[MINUTO 6:54]

Y- Luego, nosotras también hacemos investigación. Entonces también uno de los proyectos así gordos con los que empezamos también como colectivo, fue que nos dieron una... una beca de producción en Montehermoso. Y justo ahí realizamos, o sea... nuestro proyecto era un proyecto de historiografía feminista.

S- Ajá.

Y- Donde lo que hicimos era, bueno, la propuesta era hacer una historiografía sobre prácticas artísticas feministas, que rompieran digamos... o que cuestionaran la distinción entre público y privado, dentro del contexto español. Entonces hicimos una investigación que los ejes eran urbanismo, arte y feminismo.

S- Ajá.

Y- Entonces, como proyecto de investigación, ese sí que tuvo bastante peso digamos a la hora de empezar con... en el mundo de los museos y centros de arte y tal. Luego, en proyectos de investigación con el Instituto de Investigaciones feministas de aquí de la Complutense. Hemos hecho muchos, en museos y tal, como te decíamos [en una pequeña charla previa en la cafetería antes de la entrevista].

E- Con el Ministerio...

Y- Con Marian y tal, con el Ministerio de Cultura...

S- Ajá.

Y- También de comisariado. Por ejemplo, el que se hizo, ya no recuerdo cuando fue, ¿hace 3 años o así? Uno de los proyectos que hicieron que fue Patrimonio en femenino, creo que se llamaba y tal... pues también estuvimos en toda la parte de asesoría técnica y tal. Luego ese proyecto tuvo como una segunda fase que eran estudios de caso en diferentes museos dentro de la Red de Museos Estatal dependiente del Ministerio de Cultura y nosotras nos ocupamos del Museo del Prado. De llevar a cabo una investigación de todos los fondos que tenía el museo

[MINUTO 8:31]

S- Ajá.

Y- Bueno pues cuántas mujeres tenían en esos fondos...

E- Hicimos un recuento, hacer un informe...

Y- Cuántos exponían, qué pasaba con esas obras y tal... ¡fue descorazonador!

E- Fue deprimente, pero bueno...

S- Ya me imagino, porque he visto algunos resultados, no sé si fue un libro... hubo una publicación de MAV (Mujeres en las Artes Visuales), Mujeres y cultura...

Y- ¡Sí!

S- No sé si es éste. Y, sí, se veían los porcentajes y... luego también se miraban también los patronatos, los tribunales, los... esto de los premios y... hacían una comparativa y también era un panorama...

E- Sí...

S- Como desértico.

E- La verdad que ese trabajo, MAV lo hacen muy bien, están actualizando siempre y están muy atentas.

S- Sí, tienen un observatorio ahí pendiente en ese tema...

[MINUTO 9:16]

E- Necesario, porque, aun así...

Y- Y ya, más así concretamente con DEAC, yo creo que también el proyecto con el MUSAC que sí que...

E- Con la cárcel de León.

Y- Nos invitaron a colaborar en Hipatia, en el proyecto que imagino que conocerás y tal...

S- Sí, claro sí...

Y- Lo llevaba el DEAC en la cárcel y tal. Y nos invitaron a que participáramos. Estuvimos allí, hicimos un taller que luego eso se plasmó en la publicación de Hipatia y

tal. Y en nuestro caso, claro, como uno de nuestros ejes de trabajo tiene que ver con el trabajo con los lugares, la identidad, el género y tal... pues, fue esa la propuesta, ¿no? El... E- Fue muy interesante, estuvimos una semana allí trabajando con ellas y luego la revista.

S- Sí, la publicación sí que me suena que la tengo por ahí en mi carpeta de doscientas mil publicaciones... je, je. Y, luego, específicamente he visto que dentro de Las Lindes que hay una línea específica que es “pedagogías queer”.

E- Sí.

[MINUTO 10:17]

S- Vale, entonces, vuestra... bueno supongo que es a nivel grupo, ¿no?. Pero dentro de esta línea ¿cuál es vuestro mayor interés o aportación? O ¿cómo actuáis ahí en esa línea?

E- Claro, es que [Las] Lindes tiene un montón de ejes de trabajo, también, ¿no? y como grupo vamos planteando cada uno intereses diferentes, compartidos, claro, y no sé en qué momento surge, pero el género aparece, claro, y de pronto las pedagogías queer también, entonces nosotras sabíamos desde que éramos público, vamos. No formábamos parte todavía de [Las] Lindes, sí que habíamos propuesto hacer una sesión Lindes que tocara ese tema. Porque Lindes era, lo que decía Yera, el núcleo que organizaba, pero estaba muy abierto a que el público pudiera proponer temas o venir a presentar sus trabajos o lo que fuera, vamos. De hecho se hacían sesiones de presentación de trabajos de gente, ¿no?. Entonces nosotras sí que estábamos interesadas en que se planteara una sesión con pedagogías queer. Como las fechas son como son, se fue posponiendo hasta el momento en que cuando lo hicimos ya estábamos dentro de [Las] Lindes. Pero esa sesión estaba pendiente desde antes. Y, bueno, propusimos una sesión en la que invitamos a Lucas Platero...

S- Sí.

[MINUTO 11:32]

Y- Sí que me imagino que... será además uno de los vídeos...

S- Yo creo que sí, o al menos una de la que están colgadas.

Y- Claro, eso también yo creo que se cruza ese momento en que [Las] Lindes ya sí que se... se nombra el que uno de los ejes de trabajo sea el de las pedagogías queer, porque como dice Eva, el feminismo y el género estaba de muchas formas, porque muchas de las personas que estábamos vinculadas a [Las] Lindes trabajábamos desde ahí, porque también estaba allí Cristina Vega... Virginia Vilaplana también...

E- Virginia Vilaplana... y los textos que se habían trabajado de bell hooks... se habían trabajado varias cosas.

S- En años anteriores también, ¿no?

[MINUTO 12:00]

Y- Sí. Luego por el propio trabajo que realizamos aquí en el propio departamento, que, claro, nuestra colaboración con el centro fue también una apuesta por trabajo desde el feminismo, ¿no?. En esa propuesta que te decíamos de talleres, que para nosotras, aunque no sea un taller específicamente feminista, ese es el eje que estructura todo, ¿no?. Pero eso también se cruza, lo de las pedagogías queer, justo con que aquí en el departamento, bueno pues empezamos a hablar con los compañeros y tal, y ponemos en común como un malestar que nos atravesaba a nosotras, también a nuestra compi Vito, la otra compañera del centro y tal, y era que notábamos que, claro, en muchos de los

talleres que hacemos, y donde el trabajo con el cuerpo es parte fundamental- bueno, si has echado un ojo a lo del cuadernillo de educación y tal... - pues sí que notábamos que había temas o que ocurrían situaciones en el aula que por la falta de tiempo, porque tu taller es de *performance* y no te puedes parar a tal, o porque si te paras con eso pues resulta que el taller se te va... Pero nos iba quedando como un poso de cosas que se nos escapaban y a las que no podíamos dedicar tiempo y que tenían que ver sobre todo con cómo trabajar con la diversidad afectivo-sexual en el aula.

S- Ajá.

[MINUTO 13:18]

Y- Y cómo hacerlo yo creo que de una forma que no fuera tampoco muy normativa. Quiero decir que no viniera a lo mejor como... porque nosotras no dábamos, o sea, no damos talleres de sensibilización LGTB, ¿no? No era eso lo que queríamos hacer, sino incorporar justo el trabajo con la diversidad afectivo-sexual como una parte de trabajo en los talleres, pero también hacerlo digamos desde lo concreto que tiene nuestro trabajo que tiene que ver con la práctica artística. Entonces justo en ese momento pues empezamos a hablar con Pablo y con el resto de compis del centro y empezamos a idear este taller que tenemos que es el taller queer...

E- Pintarse...

Y- Que es Pintarse las uñas. Que el año pasado se llamó Andar con tacones y que el año que viene se llamará de otra forma porque tiene que ver con esa idea de entender la identidad como algo móvil, cambiante...

S- Sí, que se va transformando...

[MINUTO 14:15]

Y- Entonces el momento ese de [Las] Lindes, claro, justo también coincide con que nosotros en el centro estábamos...

E- Ya habíamos hecho taller de pintarse...

Y- Claro, poniendo en práctica esos talleres. Entonces sí que sentimos la necesidad, por un lado de compartir, ¿no? En ese espacio de Las Lindes, qué se nos estaba removiendo en esos talleres, porque no son talleres nada sencillos...

S- Sí, ya me imagino...

E- No, no son cómodos...

S- Para nada...

(Hablamos todas a la vez)

E- No es que vayan mal, es que siempre sales con algo incómodo, removido allí...

[MINUTO 14:47]

Y- Y luego también yo creo que algo importante que vimos y que es parte fundamental de las lindes era como sentir el crear un poco red. Es decir, nosotras nos cruzamos con otra mucha gente que conoces... y más gente de Las Lindes, que está haciendo muchas cosas que se cruzan con las tuyas y fue como decir, “pues vamos a ir creando red con las Lindes” de “oye, tú también estás trabajando con gente de tu área sobre esto, qué pueden ser unas pedagogías queer y cómo las estás llevando a cabo. Pues vente a las Lindes...”

E- Y nos lo cuentas.

Y- Y nos lo cuentas.

S- Claro...

[MINUTO 15:20]

E- Esa fue la 1ª sesión, porque hubo una segunda que fue más... mostró unos audiovisuales, vinieron invitadas a compartir...

Y- Y luego...

E- Se han hecho 2 sesiones de éstas...

Y- Y luego también hicimos un taller, el que hicimos con Belén. Porque justo allí se cruza que una de las personas a las que invitamos a [Las] Lindes, ella llevaba en la facultad de educación la parte de prácticas esta de los másteres de educación, era la tutora ¿no? de uno de los programas, y le interesaba en el proyecto en el que estaba haciendo, uno de los ejes que estaba trabajando era el tema de identidades no normativas y tal... entonces ahí pues igual, nos cruzamos... y nos invitaron a ir a hacer un taller que tenía que ver justo con el taller que realizamos aquí.

E- Y fuimos todos, además, allí todos los de educación...

[MINUTO 16:08]

S- ¿Y lo hicisteis allá en el Centro [CA2M]?

Y- Ese taller lo hicimos en donde ellos organizaban las jornadas...

E- En una sede de Comisiones [Obreras, el sindicato]...

(Hablamós todas a la vez)

Y- Pero eso no está grabado.

S- Ajá, ¡ah!

Y- No, porque como era taller y tal... como que no era sesión de Lindes, entonces no grabamos.

[MINUTO 16:24]

S- Hay 2 formatos por lo que veo, je, je, je. Los talleres que son como cursos y... al final es como un trabajo diferente. Y... vale. Entonces por lo que veo, lo que son acciones así concretas, en este centro por ejemplo... Igual en otros centros también habéis llevado... pero el taller este que me decís de Pintarse las uñas o Cómo andar con tacones éste... y alguno que sea así... que recordéis algún nombre o algo... de un taller concreto, o de una acción concreta... ¿Educativa?

E- ¿Pero aquí?

S- Sí, aquí en un espacio de museo...

Y- ¿Pero dices dentro de esos talleres?

S- Dentro de... no, o dentro de otro...

Y- Es que claro, a ver, yo creo que el Centro [CA2M] tiene como varias... o sea, el departamento, por un lado para el departamento... Aunque yo creo que si logras hablar con Pablo...

S- Con Pablo, me lo dirá mejor...

Y- Como es parte de la institución y tal, te lo dirá mejor. Pero yo creo que en el trabajo que el centro se plantea con el cuerpo, el género y el sexo, están necesariamente presente en todos los talleres. O sea, lo que te decimos, cuando hacemos pues por ejemplo los talleres, que los lleva más nuestra compi Vito, pero que nosotras también colaboramos, los del Aquí y ahora que son de *performance*... claro, la forma en que tú estás trabajando con el cuerpo, pues, por ser feminista, lo estamos trabajo de una

manera que es desde el feminismo. Entonces, lo único que el que sí es específicamente y donde se nombra y en la propia presentación del taller está, que es el trabajo con la identidad desde una perspectiva queer, o sea, también un trabajo crítico con la identidad, es éste, el de Andar con tacones. Que ahí sí que... todo el taller está diseñado para trabajar esto.

[MINUTO 18:12]

S- Ese tema en concreto. Vale, vale... Muy bien, es que eso es estupendo, porque claro, normalmente yo para encontrar una acción de éstas tengo que rebuscar... vale, estupendo. Y...

E- Sí, o la presentación del ¿Pero esto es arte? fue una presentación sobre un trabajo esto, pero también fue un debate sobre feminismo y arte, o sea que no sé si puede ser una práctica de estas que estás rastreando...

S- Sí, sí eso también os iba a preguntar esa, justamente esa de ¿Pero esto es arte?. Vale y... qué más os iba a preguntar... a vale. Las iniciativas estas de hacer este tipo de taller... ah vale, ya me habéis dicho que fuisteis un poco vosotras las que propusisteis esta línea a aquí a Las Lindes... ¡ay! Las Lindes, al [Centro de Arte] 2 de Mayo...

Y- Yo creo que fue una cosa conjunta.

S- O fue un poco...

Y- O sea, fue como un malestar que... porque además eso fue en una reunión de valoración de talleres, al terminar el curso ¿sabes? las reuniones que hacemos de evaluación de “¿qué tal han ido estos talleres, tal, cual?...”

E- Sí, yo creo que fue en coleccionables. Utilizábamos imágenes y ya en la imágenes habíamos metido familias pues de dos chicos con un bebé, entonces siempre salía: “¡ah! ¡Los maricones...!” Buenos salía eso y muchas cosas.

S- Muchas cosas pero sí, siempre sale...

[MINUTO 19:25]

E- Muchas cosas que no puedes parar el taller. Había salido como tema en Las Lindes también qué hacer con ciertas cuestiones en el aula,

S- Ajá.

E- Y yo creo que de una forma... para plantearse “el tacón” o Pintarse las uñas fue así. El malestar de todos, compartido. Luego lo de Las Lindes, pedagogías queer, sí que había sido una propuesta nuestra, como te decimos desde el público, de “Ah, ¿porque no hacemos una de pedagogías queer, o tal...?”

Y- Sí... y es que, claro, yo creo que ahí además, lo que tiene “el tacón”, es que por eso te decíamos, que es un taller que nos... o sea, no es cómodo, es justo generar incomodidad en el aula. Porque, o sea... por eso te insistíamos en lo de que ¡jo!, nos dio un montón de trabajo pensarlo.

[MINUTO 20:14]

E- Y seguimos... y se va afinando...

Y- Y diseñarlo colectivamente entre todos.

S- Ajá.

Y- Porque claro, sí que sabíamos lo que no queríamos o cuál no era nuestro cometido. Y era eso, no era un taller de sensibilización diversidad afectivo-sexual, porque entendemos que para eso ya hay otros colectivos que los hacen, y porque además, bueno, quizás también incluso somos críticas con ciertas formas de entender la identidad... y por eso situarnos desde esa perspectiva queer. Entonces yo creo que algo

que queríamos proponer en el taller era, por un lado, que fuera un espacio seguro para el alumnado... que eso es algo que le dimos un montón de vueltas...

E- Con las edades que tienen, además, que esto lo hemos estado hablando mucho...

S- Estáis con gente de...

Y- Secundaria y bachillerato

E- Es que son adolescentes, entonces tú no puedes ir ahí de...

[MINUTO 20:56]

S- Sí, sí, que es además la edad crítica de...

E- Claro, otra cosa es el taller que te decimos que hicimos, con los otros eran mayores, de la universidad... pero con estos hay que llevar más cuidado... no sacar un dedo, estar señalando, que alguien se sienta incómodo...

Y- Nosotras también somos muy conscientes en nuestros talleres digamos de cómo son nuestras intervenciones... por cómo está situada la institución-arte con respecto a los centros educativos. Y es que tú vas allí, vas 3 veces o vas 4, ellos vienen 1 y luego tú ya desapareces. Los que se quedan gestionando lo que ha quedado de este taller son los chavales. Entonces, ahí sí que pensamos mucho el cómo trabajar ciertos temas que sí que nos parecía imprescindible trabajar, porque aunque tú no los estés trabajando están todo el rato dándose en la clase,

S- Ajá.

Y-...en los comentarios que están continuamente haciendo, en la heterosexualidad que se presupone que tiene ahí todo el mundo, y que es con lo que se está moviendo todo el aula. La que se presupone dentro del grupo del alumnado y también la que se presupone en nosotras...

S- Sí...

[MINUTO 22:07]

Y- Quiero decir... o sea, cómo, desde dónde te estás situando... sí que entendíamos que teníamos que sacar todo esto a la luz pero, claro, hacerlo de una forma que fuera respetuosa con este tipo de público en concreto que son los adolescentes, en el periodo de edad en el que están, eh... también cómo están trabajando ellos sus identidades, la adolescencia, el tal... entonces yo creo que una... un eje fundamental del taller creo que es que con lo que trabajamos es con lo raro.

E- Sí...

Y- O sea, sí que entendimos como esta cosa de “vamos a hacer un espacio en el que seamos todos y todas raros”. Y claro, justo lo que te ofrece la práctica artística es que puedes ser muy rara, porque total, como eres artistas...

(Reímos)

S- Ya partes de que eres rara y “bueno pues ya está”...

[MINUTO 22:55]

Y- ¡Claro! Entonces como tirar y aprovechar eso, que es algo que gusta, digo, en la adolescencia, porque por otro lado, tienen como este lado rebelde. Nosotras en los talleres trabajamos muchísimo con el vestuario.

S- Ajá.

Y- Y les insistimos en “¿os habéis mirado? Venga ya, pero si llevas una cresta...” o sea, porque están llevando eso, ¿no? y lo que se trata es de movilizar eso hacia otros ejes que es a donde...

E- Que sean conscientes de que todos somos raros, ¿no?

Y- Claro...

[MINUTO 23:19]

E- Porque muchas veces, cuando empezamos a hablar... “no, yo no me siento raro y tal... pero nunca” y tirar del hilo y claro... o mucha gente que sí, yo de pequeña me he sentido rara o tal...

S- Pero serán los menos, a lo mejor, ¿no?... la gente nos presuponemos como muy normales y luego, claro, te pones a pensar y dices “madre mía, qué va...”

E- Pero es desde ahí, pero que no es fácil llegar a plantear el taller de esta forma...

S- Qué va, yo lo veo complicado, ¿eh?.

E- Que hemos diseñado mucho este taller y lo hemos ido afinando, ¿verdad? Este año, lo estábamos diciendo, que hubo cambios del primer año a este segundo y que está mejor ahora, pero que tienes que ir afinando mucho con el taller éste.

S- Sí, lo veo muy complicado, tenéis un mérito enorme... je, je.

[MINUTO 23:55]

Y- Que algo que nos interesaba también mucho era trabajar, claro, como artistas, con la producción de imágenes. O sea, que sean conscientes de, cómo estoy produciendo las imágenes, que constantemente estoy haciendo... bueno, que además nos quedamos alucinadas, porque como tienen esta cultura visual que es impresionante, es muy fácil que de repente te hagan una foto que es la leche, o un video que está genial, pero es como, “vale, pero vamos a trabajar un poco más, cuál es tu gestualidad en esta foto, eh... en el video, eh... qué estereotipos se están cruzando ahí...” Entonces esta también es la apuesta del taller. En el taller éste “el tacones” trabajamos básicamente con fotografía para justo desmontar eso, ¿no?. Como un montón de imágenes que estamos todo el rato asumiendo y conforme a las cuales construimos nuestra propia imagen... y luego también yo creo que es un taller incómodo, porque también descartamos lo de jugar con lo políticamente correcto. Porque es bastante fácil ahora sobre todo cuando trabajas con cursos mayores. Por ejemplo con los bachilleratos nos pasa más, no tanto con la secundaria que todavía están como...

(Reímos)

[MINUTO 25:05]

S- Sí, sí...

Y-...que en seguida te dicen: “no, no, pero si nosotros somos muy tolerantes...” Todos tienen un amigo o amiga que es lesbiana o que es gay, pero, lo que decimos, nunca presuponemos que tú lo puedas ser, o que ellos...

E-...ellos nunca...

S- No, que va...

Y- En algún momento lo sean, o tal... entonces digo que también es un taller que cuesta mucho rascar a lo que es el prejuicio que está debajo, ¿no? Porque es muy fácil en gente ya que es más mayor... yo creo que tienes muy asumido el discurso de lo políticamente correcto, pero cuando luego cuando comenzamos a rascar es como... allí empieza a salir todo, entonces...

S- Se hacen esa imagen de, como dices tú, “no, yo soy muy tolerante y muy todo, pero...”

Y- Sí...

S- A lo mejor no lo ha pensado. Incluso yo... quiero decir, que estas cosas de profundizarse tanto, al final te das cuenta que hay mucho trabajo por hacer.

[MINUTO 26:00]

E- Claro es que el prejuicio es que lo tenemos todos muy interiorizado muchas veces y cuesta hasta identificar el tuyo mismo que tienes...

S- Por eso digo, que es un gran mérito y sobre todo con gente... Bueno, dentro de lo que cabe, al final, alumnos y de esas edades, a lo mejor todavía puedes hacer algo, ¿no? Porque hay gente que, a veces, hablas y hablas, y dices “¡mh! No sé...”

E- No van a cambiar... je, je.

S- Ja, ja.

Y- Yo creo que ahí nosotras nos hemos llevado sorpresa, que nos hemos quedado... (sorprendidas) vamos, súper gratificante. Hemos tenido cursos que, cuando hemos entrado, hemos dicho “¡fff!”

E- Aquí vamos a morir...

(Hablamos todas a la vez)

Y- Porque de repente, recuerdo uno de los primeros estos de lo de pintarse ¿no?

E- Eran todo chicos.

Y- Eran todo chicos, eran... no sé si por casualidad o no pero, muchos de los talleres son con grupos de diversificación... o bueno, hay ahí también otras conflictividades... y de repente llegamos a un taller, tendrían 15 años o así yo creo, así... todo chicos pero, malotes...

E- Chicotes...

S- Rudos así, ¡grrrr!

[MINUTO 27:03]

Y- Y que era todo el rato: “¡Eh! ¡Maricón! ¡Pásame no sé qué, pásame no sé cuantos!”. Y tú llegas allí, con las barbas, con... y todo eso, claro, el taller yo creo que también con lo que juega es con la risa, porque claro...

E- Es una herramienta...

Y-...al final es un elemento ridículo que te pongas un bigote súper postizo. Pero claro, ves que acabo molestando, porque no entienden que si es postizo “¡joer! que te lo quites ya”...

S- Claro...

Y- Si es postizo, por qué te estás presentando como Carlos, ¿no?. Porque, venga ya, estas son unas colgadas... porque yo creo que todo el rato juegan con la cosa esta de “a éstas se les ha ido la cabeza”.

E- Sí...

Y- O con el gesto este de empezar el taller de simplemente que se pinten las unas. Eso ya genera unas resistencias. Pero luego se las pintan y luego quieren dejárselas pintadas todo el rato.

E- Y que sus amigos entren y se las pinten también.

S- Parece que no, pero al final...

Y- El macarra, que es el más macarra, está en el patio con las uñas pintadas.

S- Ya ves...

MINUTO 27:54]

Y- Y luego eso le lleva a que, no sé, al día siguiente vengan de una forma que te quedas... Porque, bueno, en la siguiente... en la 2ª sesión les pedimos que vengan aquí al museo, que vengan como nunca irían vestidos a clase. Y nos hemos encontrado cada cosa absolutamente...

E- Sí, además son súper atrevidos...

Y... maravillosas.

E- En pijama en albornoz...

S- Ja, ja, ja, qué majos, por favor.

E- Algunos con los labios pintados, chicos... o sea, de todo.

S- Vamos que se atreven con todo.

Y- Sí. Y luego, nos han pasado cosas... por ejemplo, este año nos contactaron, porque claro, porque lo que este taller tiene es que como esa presentación sí que deja bastante explícito lo que vamos a trabajar, pues también, en el contexto que hay en España con respecto a la educación afectivo-sexual... Sabemos que hay mucha gente que de entrada no nos va a llamar para este taller... Que prefieren llamarte para otro antes que para un taller que pueda ser polémico con las familias, con no sé qué...

[MINUTO 28:52]

E- Sí, con los departamentos...

Y- O con los departamentos y tal. Y este año nos contactaron, que es la 1ª vez que nos ha pasado con este taller, de un colegio concertado religioso.

S- Ah...

Y- Entonces, claro, nuestra compi Vito que es la que gestiona todo, llamó incluso a la profesora como en plan...

S- ¡Alucinada!

(Reímos todas)

Y- “Yo voy a aclarar esto porque, claro, no se ha leído bien esto”. Y la profe le dice que sí, que sí, que ha visto que en clase que ella quiere trabajar esto, además era un 2º bachillerato.

E- Y súper numeroso, nos hizo dudar el pensar que lo íbamos a dar con 40 alumnos.

S- ¡40 alumnos!

E- Que no se puede, nunca hacemos con 40...

Y- Sí, sí, además en un sitio... en las rozas, de clase socio-económica muy alta, tal... estábamos asustadas, le dijimos a Pablo: “igual es una trampa... y salimos ahí...”

S- ja, ja, ja. Os atrapan ahí: “¡a por las feministas...!”

(Reímos todas)

S- Sí, la verdad que no pinta muy...

E- Y luego fue... claro, la cosa, lo que ibas a contar, era la profesora.

Y- Que la profe estaba súper interesada en...

E- Claro, había visto que había necesidad de trabajar estos temas y luego que también es eso, lo individual de cada profesora cómo está implicada con ciertas temáticas, ¿no? Y ella, aunque muchas compañeras le miraran así, otros no, ¿no? Pero... llevó ese taller allí.

[MINUTO 30:10]

Y- Sí, también lo que supone, claro, ahí para las profesoras y tal el llevar ciertos talleres a algunos contextos, porque sí que hemos ido a muchos centros concertados, pero sabemos el tufillo que hay y basado en otro tipo de talleres, entonces, claro, cuando llegas allí con ese taller dices, también ella qué mérito, ¿no?, el introducir eso justo en ese que es su contexto de trabajo, lo que te comentábamos antes, de todos los días. Que luego va a ir a la sala de profesores y claro...

S- Vosotras echáis la bomba y luego... ella recoge el desastre je, je.

Y- Sí... además yo creo que ahí, es lo que te comentábamos también, que como se mueve bastante con lo no políticamente correcto, eso también genera mucha... porque como está ese discurso de... la igualdad institucional, eso no molesta.

S- ¡Ah! Sí...

Y- Nosotras cuando llegamos a los talleres sobre todo con gente más mayor, con bachilleratos, es como todos te van a decir “¡que por supuesto, que por supuesto que hombres y mujeres son iguales...!”

[MINUTO 31:14]

S- Que son iguales, que está todo superadísimo... pero, cuando empiezas con la escoba y no sé qué, la cosa ya cambia...

Y-... O con gestos mucho más... como decir: “bueno ¿cómo vais vestidos?” Porque ahí de repente se vuelve al esencialismo más puro.

S- Rapidísimamente.

Y- Sí, sí. Los mismos que te están diciendo que “claro, que saben que es el género”, te están a su vez diciendo “que tampoco pasa nada porque las chicas se pinten las uñas si les gusta, que es algo normal”, porque es todo el rato el refuerzo éste de la normalidad.

S- “porque claro, porque lo veo todos los días, y así es, ya está, y no va a cambiar...”

[MINUTO 31:47]

S- Sí, sí, la verdad es que sí...

E- Bueno, hay ahí también alguna cosa de éstas divertida, como que algún profe se implique, y el profe se pinte las uñas...

S- ¡Qué bueno!

E- Es como... y Juanjo...

Y- Sí.

E-...que se fue a casa con las uñas pintadas, fue al supermercado y luego contó a sus alumnos como la chica del supermercado lo había tratado de una forma muy rara.

S- Muy rara, claro (*bromeando*).

E- Claro, dice “yo voy todos los días yo hablo con ella y tal”, dice, “y cuando me ve con las uñas pintadas era como, señor, son no sé cuantos euros...” que le devolvió y ya no quiso saber nada.

S- ja, ja, ja.

E- Como un rechazo, ¿no?. Y los alumnos “pero bueno, Juanjo, y fuiste así al supermercado”, y claro, la implicación de los profes a favor del taller es muy chulo.

S- Al final es una imagen que, que ellos dicen que no, pero al final, es una imagen que ellos tienen como autoridad... quiero decirte que...

Y- Claro...

E- Sí, sí, sí...

S- ¡Qué buenas! Y... vale, talleres y esto... Y luego, también vosotras hacéis visitas guiadas de exposiciones y todo, ¿no?... Es una pregunta un poco absurda, pero, cómo

introducís este tipo de alerta, ¿no?. De perspectiva en las visitas o así. O puede ser que en el propio museo ya directamente lo planteen así, no lo sé...

[MINUTO 32:55]

E- Sí, la 1ª esa que te decíamos que es una de las primeras colaboraciones que hacemos con el centro, que es el taller ese que te decíamos sobre la memoria, lugares, tal.

S- Ajá.

E- Y el diseño de unas visitas temáticas que es cuando el museo empieza a plantearse eso... porque luego a partir de ahí ya ha hecho con otros temas y tal...

Y- Sí.

E- Con una perspectiva feminista, en una exposición sobre automóviles... que fue como, “mmm, ¡qué bien!... es para nosotras...”

S- Ja, ja, ¡fácil!

E-...claro, entonces ahí fue diseñar una visita en torno a una cuantas obras e ir tratando temáticas. O sea, que esa sí que era claramente con ese tema. En las demás lo pones como puedes. Pero lo introduces, siempre. O siempre que puedes. En unas es más fácil que en otras, pero siempre hay...

Y- Yo creo que hay... sí que hay una voluntad del departamento de que eso está presente. Como te decíamos, en la propia forma de entender el cuerpo ya como un archivo político, cultural, que ahí ya estás trabajando con el cuerpo de cierta manera y estás cuestionando ciertas cosas. Luego, claro, en las exposiciones, lo que comenta Eva. Hay algunas que facilitan más eso y en otras en las que tienes que tirar más de...

[MINUTO 34:08]

E- Claro, pero ya en la propia elección de obras, a veces pasa por eso. Porque una visita guiada, pues como ahora que hay dos plantas, elegimos unas cuantas obras para hacer la visita, no hacemos todo, claro...

S- Claro.

E- Entonces ya podríamos elegir unas y no otras, pero siempre vamos a elegir la que nos de más juego para enfocar también ahí, para trabajar esos temas.

S- Sí...

Y- Ajá. Sí, el otro día, por ejemplo, que tuvimos reunión para pensar estrategias para las visitas de la colectiva ésta que hay ahora de PER/FORM, justo pasó esto... bueno, con una de las obras que nos parecía difícil trabajar con ella por la obra que es, que es la de Cristina Lucas, esta que está aquí...

S- La de los mundos...

Y- La de los mundos, sobre el lenguaje y tal... y sin embargo, claro... Vito lo comentaba y tal y claro, dijimos “necesariamente hay que pasar por esa obra porque es de las pocas en donde justo se habla sobre un lenguaje que crea una realidad sexista.”

E- Performativa...

[MINUTO 34:59]

Y- Entonces ahí hay que pasar por esa... habrá que buscar la estrategia de cómo trabajamos eso... Luego es verdad que hay otras exposiciones que te lo ponen más fácil porque la propia artista ya tiene integrado eso. Por ejemplo, la última de Teresa Margolles. Ella, todo su trabajo o gran parte, está el género como elemento en esos circuitos de la violencia, ¿no?. Que ella trabaja en Ciudad Juárez. Entonces ahí a nos es mucho más sencillo tirar de eso, ¿no?

E- O la de colección 7 que había comisariado Aliaga. O sea, tú tienes una exposición llena de cuerpo por todas partes y lo tienes más fácil.

[MINUTO 35:33]

(Hablamos todas a la vez)

E- Hay algunas que son más difíciles.

S- Pero, aun y todo, las difíciles, ¿cómo os las planteáis? Cómo... bueno, depende la que sea también...

E- Claro... estoy pensando ahora en Sin motivo aparente, ahí era muy difícil plantear ese tema...

Y- Ajá.

E- Porque eran unas obras...

Y- Sí.

E- Que por ningún lado tocaban...

S- Claro. Bueno...

Y- Yo creo que a veces pasa por cómo abordes el tema. Que para nosotras sí que... si yo en una obra voy a hablar, o voy a sacar... o una de las preguntas que voy a lanzar es... no lo sé... la noción del "lugar", pues como feminista,

S- Ajá,

Y- creo que mi pregunta va a contener otras muchas preguntas por cómo yo me posiciono con esa noción de lugar. Entonces ahí ya voy a abrir algo que tal... o... aunque a veces es verdad que no... que igual no se hace explícito y en otras sí. Claro, en Teresa Margolles sí que es explícito que nosotras hablamos de tal... y en Sin motivo aparente, pues no. Es mucho más...

S- Cuando te refieres a explícito, por ejemplo, ¿sería más a nivel de contenidos? Porque claro, cuando haces una visita o un taller, lo mismo tienes contenidos, que tienes una metodología de visita, unos objetivos o lo que sea... entonces, ¿te refieres a eso, por ejemplo?

[MINUTO 36:52]

Y- Sí. O me refiero, claro, a explícito en el lenguaje, en la forma que yo tengo de nombrar que con Teresa Margolles, sí que tú vas a nombrar que el género es un elemento que ella pone o hace visible en toda la investigación que ella lleva a cabo en la violencia en México, por ejemplo. En Sin motivo aparente, pues no. Claro, porque las obras que había de entrada en esa exposición negaban... bueno, lo que venían a cuestionar eran el discurso en el Arte. Que ahí tuvimos que darle mucha vuelta a cuál es tu papel como educadora en una obra que justo lo que está cuestionando...

E- La propuesta era esa...

Y-... es tu posición ahí.

S- Claro.

Y- Entonces claro, pues ahí pasa por cosas como mucho menos explícitas que van desde que a lo mejor tú elijas leer un texto que sea, pues, de una escritora feminista. Aunque yo cuando lo lea no nombre en ningún momento que he elegido ese texto porque es una escritora feminista.

[MINUTO 37:46]

E- Claro, ahí por ejemplo, la obra, la exposición de Rabih Mroue pasaba un poco eso.

Y- Ajá.

E- Rabih trabajaba un montón de temas pero no así explícitamente sobre género, pero nosotras empezábamos con una lectura de Marina Abramovich... entonces ya estás...

S- Claro así ya coges una referencia de que es ella y no es otra o no es otro.

E- Claro... pero bueno siempre aparece como dices en cuanto te pones a hablar, pues tu mirada va a salir, de tu forma en que estás situada, pero en algunas visitas es menos evidente, es más difícil...

[MINUTO 38:12]

S- Bueno, al final, como hay muchas dimensiones, cuando están todas es la perfecta claro, para mí, je, je, je. Pero cuando... sino, pues... Y entonces, hemos hablado de los aspectos... ¡ah! Eh... cuáles creéis que son, esto es igual un poco para pensarlo, ¿eh? Pero cuáles creéis que son las motivaciones que tenéis para entrar en este mundo feminista, queer... de todo.

(Ríen las educadoras)

[MINUTO 38:46]

S- Cuestionamiento, pero desde un enfoque de género. Porque cuestionamiento de muchas otras cosas, ya sabemos, aquí estáis, artistas... o sea... pero, tema de género, “voy a leer más sobre esto”, “voy a interesarme más sobre esto”. ¿Tenéis algún punto en el que digáis “pues yo creo que fue a partir de aquí cuando tal”? o “me motivó tal persona, o tal cosa...” ¿Tenéis recuerdo de eso?

[MINUTO 39:11]

Y- Pues yo creo que, por un lado, por ejemplo para mi pasa por una necesidad vital. Es decir que claro, cómo no vas a cuestionar una realidad que está yendo en contra tuya en muchos aspectos. O sea, que por un lado, estaría como la cosa ésta de vida que en lo que sí crees es en que puedes transformar esas realidades y que lo puedes hacer para que sea bueno, un poco más vivible para mucha gente, aunque sea de forma pequeña, ¿eh? Que no nos estamos refiriendo... que de hecho nosotras cuestionamos mucho esto de que los grandes gestos tengan que ser grandes gestos de acción política. Sino que simplemente, que en un taller haya unos chavales que se hayan planteado hacer un tipo de imagen y no otra, para mi es un gran gesto que transforma realidad, porque ha transformado esa pequeñita que es justo la imagen tal. Yo por ejemplo en mi caso sí que creo que es a raíz de que estoy estudiando la carrera que empiezo a acercarme a asignaturas, ¿no? que son feministas y tal... y, claro, yo creo que lo que pasa con el feminismo es que una vez que ya has entrado no te puedes salir.

S- ¡Sí!

(Reímos, empáticas)

[MINUTO 40:27]

Y- El otro día leía...

(Reímos)

Y- Es verdad, ¡es una mierda! (*bromeando*). El otro día leía un artículo, no sé si lo habéis leído, uno de los últimos que ha escrito Beatriz Gimeno en Píkara que yo hacía tiempo que no leía...

S- No sé...

Y- ¡Pues está bien!. Bueno, ella hablaba en el artículo éste de su vivencia en los partidos políticos y cómo cambió su vivencia cuando ella se hizo feminista. O sea, cómo le iba bien en la política hasta que se hizo feminista. Y entonces fue una tortura.

E- Claro...

Y- Y yo creo que eso es aplicable a cualquiera de la vida de cualquier feminista. O sea, las relaciones se van a la mierda, eh... las amistades, la familia... ja, ja, ja.

S- Ja, ja, ja.

E- Tus referentes...

Y- Tus referentes...

E- Tus escritores... todo lo que te gustaba, de pronto ya lo miras desde otro lado y dices, “¿pero yo como me he podido leer esto y creer que era bonito?, además.”

Y- Y claro, yo creo que ella decía una cosa que sí que dije “¡joer, qué bien dicho! ¿no?”. Y era que: “cuando una sabe ya no puede no saber”. No puedes situarte justo en el previo porque el previo ya no existe. Entonces sí que es... bueno, esto que oyes cuando empiezas con esto del género que es lo de las gafitas moradas, pero claro, yo creo que justo lo que interiorizas es una mirada que antes no tenías o no tenías nombrada así, o no tenías herramientas a lo mejor para hacerla visible, y entonces, a partir de ahí que la tienes, pues lo que está todo el rato, que yo creo, es una falta. O sea, en cuanto no lo ves o te chirría...

S- En seguida...

Y- En seguida... pero que también es muy incómodo porque no hay descanso para eso.

S- Ajá, ajá... Pero eso también es porque te pica la curiosidad por alguna parte. O porque alguien va y te lo dice y te lo algo... o no, o a lo mejor desde que tienes 5 años o lo que sea pues ¡oye!, piensas en género... Pero quiero decirte que suele haber algo que... ¿tú en tu caso, por ejemplo? (*le pregunto a Eva*).

[MINUTO 42:05]

E- En mi caso, pues igual. Estudio la carrera, no me encuentro feminismo en ningún lado. También era otro momento en la facultad, porque luego sí que... por ejemplo en el departamento de escultura sí que había una línea clarísima donde estaban Aliaga y Cortes –digo que son referentes que pueden tocar estos temas- pero yo estaba en pintura, yo no oía hablar de pintoras, no oía hablar de historiografía feminista, nada, ¿no? Entonces, llegas aquí a Bellas Artes y tú notas que hay algo que te molesta. O sea, como que no estás a gusto con los temas, pero no sabes muy bien porque, porque de verdad que no te has cruzado aun. Entonces, hago un taller con Cadieux .Que es una fotógrafa que está aquí ahora mismo en PER/FORM, por ejemplo, y ella sí que me da referentes de artistas: “¿conoces a tal?” Y yo: “no”, “¿Conoces a cual?” y yo: “no” (*gesto de que se apunta en un papel los nombres*)... Y me voy a la biblioteca y las descubro. Y las descubro no como, “¡ay! ¡Unas artistas!, ¡cuanto me gustan!”, sino “¿Y esto...?”. Me estaban dando respuestas como vitales también, ¿no? Como decía Yera, que sus diarios estaban preguntando las mismas cosas que me preguntaba yo en mi vida... Claro y es que te estaban diciendo muchas cosas que no te había contestado nadie. Pues el plantearte el arte cruzado con el feminismo, por ejemplo a mi es que me cambió mi forma de trabajar, de práctica artística, de vivir... ¡todo! Pues eso, entró el feminismo... y además ahora ya no tengo esa sensación de que en el arte había algo que no me acababa de convencer o en la práctica artística enfocada... en borrar todo una parte que no se estaba mostrando, ¿no?. Y que sí que me ha transformado un montón.

S- Ajá.

[MINUTO 43:37]

E- Y es ahí. Y a partir de ahí hice el máster éste... o sea, profundicé más en los temas y me fui encontrando con una realidad que no conocía y me parecía interesantísima. Y la ganas de mostrarlo a los otros, ¿no?

S- Ajá.

E- Y ahí entra la educación como algo que yo nunca me había planteado ser para nada, ni profe ni cosas de éstas pero, es la necesidad de que el mundo tiene que cambiar y como lo empecemos a hacer desde lo pequeño, desde abajo, desde la educación, ¿desde dónde?.

S- Sí, sí...

E- Algo así...

[MINUTO 44:00]

Y- Yo creo que en eso caímos, ¿no? Me estoy acordando ahora, en Las Lindes, no sé en qué año, eh... en uno de los talleres que hicimos, nos lanzaron unas preguntas a toda la gente y una de ellas eran ¿cómo tú habías entrado en educación? O algo así. ¿Te acuerdas que nos lanzaban esta pregunta? (*Yera pregunta a Eva*)

E- Sí...

Y- No sé exactamente cómo era, pero era “cuál era tu relación” o “cómo había empezado un poco”... lo que tú nos habías preguntado con el feminismo...

S- Sí, con el feminismo pero con educación...

Y- Entonces Eva y yo, claro, pues como colectivo empezamos a pensar, y sí que coincidimos en que para nosotras justo, la relación con la educación la marcó el feminismo. Porque es lo que nos llevó a “esto, o sea, sólo lo podemos hacer desde aquí.” Si tú no estás entrando a espacios educativos diversos, porque además nosotras nunca hemos estado vinculadas a educación formal, -bueno de esta forma, pero que siempre estás fuera- eh... sí que era como... y fue bonito ¿no? El ver cómo era el feminismo justo el que nos había llegado a la educación, cuando además a priori, ninguna de las 2 nos habíamos planteado ser educadoras o dedicarnos a la educación. Así que el feminismo nos llevó allí en la deriva...

[MINUTO 45:10]

S- Sí, ha sido un camino que mucha gente lo hace al revés, incluso, ¿no? Je, je, je.

Y- Sí...

S- Bueno, pero al final los objetivos confluyen. Muy bien, Y... vale. Entonces... es que prácticamente está todo respondido, porque claro, de qué manera os ha influido como educadoras adoptar esta perspectiva, en qué otros ámbitos de vuestra vida... por lo que me habéis dicho, en todos...

E- ¡En todo!

S- Je, je, je. ¡Ah! Eso, también pregunto a las educadoras normalmente por alguna referencia clave que tengan de este mundo, ¿no? Yo que sé, pues algún texto que os haya marcado o que hayáis trabajado últimamente, o artistas también, claro. O yo que sé, de *performances*... ¿algo así que... se os ocurra?

E- Bueno, a mí así de “históricamente”, cuando te contaba el momento ese que me encuentro, para mí fue fundamental Eva Hesse como artista.

S- Ajá.

[MINUTO 46:06]

E- Porque había habido una retrospectiva en el IVAM en Valencia, que yo vivía ahí en ese momento, y entré y dije: “¡Bu!, qué horror de exposición, esto me huele a hospital”. No, no... y me salí cabreada...

S- Ajá, je, je...

E- Y años después la reencuentro y digo: “¡pero Eva Hesse estuvo!...” claro, y conecté... para mí ya fue algo que había pasado, que yo ya... era capaz de ver lo que no había podido ver en ese momento.

S- Ajá.

E- Y luego, aquí, bell hooks yo creo que es un texto que marcó bastante en cuanto a feminismo y educación. El cuerpo en la educación... todo eso, bell hooks también era un referente.

S- Claro...

Y- A nivel también como teórico, yo creo que para mi Judith Butler. Sí que es verdad que también vitalmente creo que me ha... explicado muchas cosas que tienen que ver con mi propia vivencia o la forma de entender la identidad. Y luego como artistas... es que un montón. Porque también estoy pensando en todas las españolas que trabajamos, y que tienen que ver mucho con otra forma de entender la práctica artística, con que el vídeo se puede hacer de otra manera de que no sea como lo hacen los señores artistas pioneros del videoarte. Que la performances se puede hacer de muchas formas... entonces, yo creo que hay muchas referencias...

[MINUTO 47:34]

E- Utilizamos a María Ruido... muchas las utilizamos en los talleres también, claro.

S- Eso también me comentaban las Artaziak, que les encanta...

Y- ¡Ah! ¿Has estado con ellas?

S- ¡Sí! Sí, sí

Y- Claro, sí. ¡Las conocemos!

S- Sí, pues estuve, eso, una de las primeras entrevistas fue con ellas. Y hablaba con ellas y era como... “¡toma! Por fin hay gente que hace estas cosas”.

(Reímos)

Y- Sí... está muy guay lo que hacen.

S- Sí, me gustaron mucho. Y... vale, pues entonces ya tenemos esto... Vamos acabando, ¿eh?. Entonces, en los centros donde trabajáis, que ya veo que son dentro del ámbito museístico y también fuera.

Y- Ajá.

S- No formal y así, ¿cómo veis que está la situación de la perspectiva de género introducida? ¿Hasta qué punto creéis que está consolidada una intención de que haya esto? ¿Cómo lo veis? Bien, mal, fatal, muy bien, muy mal...

E- Yo más bien fatal, ja, ja, ja.

(Reímos)

[MINUTO 48:34]

Y- A ver, yo creo que hay como muchos niveles.

S- Ajá...

Y- En plan, por ejemplo hay centros en donde eh... sí que están apostando por ciertas formas de educación en donde está o atraviesa el feminismo, eh... que tiene que ver con personas al final, quiero decir, con quiénes llevan los departamentos. El 2 de Mayo, claro, para nosotras es uno de esos centros. El MUSAC, también, con Belén Solá.

E- Ajá.

Y- Yo creo que allí hacen un trabajazo tremendo. Claro, nosotras también venimos de la experiencia de Montehermoso, que fue una experiencia yo creo pionera en el Estado español en cuanto a la puesta en práctica real de políticas educativas y expositivas feministas...

[MINUTO 49:58]

S- Por eso te digo, que sin más, ¿eh?...

Y- Por eso yo hablaba de distintos niveles, porque por ejemplo en ese sentido creo que Montehermoso tenía todo este discurso crítico expositivo y de investigación... ¿no?. Que sí que... incluso real de dar ayudas para producción para proyectos que eran abiertamente feministas. Porque esto también es una dificultad tremenda que te encuentras,

S- Sí...

E- Es que no hay...

Y- O sea, cada vez que te presentas a una convocatoria en nuestro caso y en el caso de muchas artistas feministas, no solo es que no se te valore sino que juega en contra tuya la convocatoria o tal... pero, sin embargo, te encuentras con otros centro que quizás no tengan ese discurso expositivo pero sin embargo en lo educativo, sí que estén haciendo un trabajazo, que por ejemplo este es un ejemplo, el [Centro de Arte] 2 de Mayo, ¿no? Y luego, claro, a nivel también como institucional, yo creo que también lo que hay es como unas ciertas intenciones políticas...

E- Cumplir un poco...

[MINUTO 50:57]

Y- Claro... que tienes que cumplir. Nosotras que nos hemos movido mucho por el mundo un poco casposo... del Ministerio de Cultura y sus derivados, pues claro que al final al Prado le viene bien y casi no puede dejar de hacer un informe que sea tal. Pero luego, ¿qué pasa con ese informe?

E- ¿Qué repercusión tiene?

S- ya...

Y- ¿Qué repercusión tiene? ¿A dónde va? Eh... qué, qué... visibilidad le están dando a eso... y así muchos, ¿no? O sea que... en el Reina Sofía yo sí que veo...

E- Las visitas...

Y- Claro, que se están introduciendo también ciertos temas que han empezado casi más por el lado de la investigación, ¿no?.

E- Sí, porque lo de las vivistas no queda como... que hay como una visita feminista que tú misma haces, que tampoco es que... (*Eva insinúa que no vale para mucho*).

[MINUTO 51:37]

S- Sí, como un itinerario marcado que es como feminista, pero...

[MINUTO 53:16]

S- ¿Y cómo educadoras? Bueno, como educadoras de museos, como vuestra función dentro del museo, ¿cómo veis que está la situación vuestra como profesionales? Contentas, no contentas... bien, mal...

(Reímos)

Y- Bueno, esto creo que te lo habrán dicho todas, ¿no? Ja, ja, ja.

S- Sí, pero claro...

Y- Igual has encontrado algo por ahí... je, je.

S- Yo estoy recogiendo opiniones varias, que ya os digo que coinciden por ahora todas ¿eh? Pero vaya, Ja, ja, ja.

Y- Pues yo creo que de entrada el [Centro de Arte] 2 de Mayo es una isla.

E- Sí...

Y- En cuanto a las condiciones, así abiertamente, me refiero de la importancia que da a la educación y cómo reconoce eso. Bien. El resto...

E- Una isla en positivo.

Y- Sí, una isla en positivo.

S- También está buscada, ¿eh? Que no me he ido a otro sitio... o sea, quiero decir, busco un poco los reductos que existen, por eso dentro de lo malo, entiendo que es medio bueno. Pero quiero decirte que...

Y- Nuestras otras experiencias... ¡ufff!...

E- Pero... *(Eva hace un gesto para expresar que no son buenas)*.

Y- Es que luego está, desde la subcontratación... lo que decimos de la propia importancia que se le da al museo, ¿no?. Que cuántos museos ahora mismo, los departamentos, los DEAC, están totalmente subcontratados, y no por que estén subcontratados sino, porque digo, lo llevan empresas de "servicios" que llevan la jardinería, el no sé qué...

[MINUTO 54:37]

E- Claro, pero qué implica eso con respecto a temáticas de éstas, o sea... es que desaparecen.

Y- O que te encuentras de repente que hay fundaciones de arte que quieren a gente súper preparada para estar en sus depart... bueno, que ni siquiera tienen departamentos, pero bueno, para hacer la mediación y no sé qué... y lo están haciendo a costa de pagar a personas en precario... o sea, con una inestabilidad que es verdad que es algo que creo que nos atraviesa a todas, todos.

E- Todas estamos igual...

Y- Por como está la institución cultural en España, educativa... pero, ¡bufl! Sí, es deprimente.

S- Sí. No es muy halagüeño el panorama, ¿verdad?.

E- Esa pregunta la dejas para el final para ya dejarnos hechas polvo.

Y- Ja, ja, ja.

S- No, la dejo, porque ahora os pregunto otra que es más guay.

E- ¡Qh! Bueno, je, je, je.

S- Eso... que claro, como vemos que todo es horrible,

(Reímos)

[MINUTO 55:31]

S-... para no tirarnos por la ventana, ¿cuál sería vuestra -¿no?, respecto a las necesidades que veis- ¿cuál es vuestra situación ideal?

(Se hace el silencio)

E- ¡Uf!

S- “Soy educadora ideal y es maravilloso todo”. ¿Cómo os la imagináis?

E- Una pregunta-súper-trampa.

S- Y, si no lo habéis hecho nunca...

E- Porque ahora vamos a ver que el ideal es el que tenemos. Porque yo lo de quedarme en un sitio y tal me agobia mogollón. Entonces, todo lo que es estabilidad y tal, no me... con todo lo difícil que es estar inestable pero... ¡ufff! la ideal...

Y- Yo creo que por un lado, sí. Que tengas un reconocimiento básico material es... o sea, por supervivencia, ¡vamos!.

S- *(Hago un gesto con las manos como de “apoquinar”)*.

Y-...que os paguen una mínima parte de todo lo que haces, ¿no?. Que es muy raro pues eso, lo que hablamos, que tú para poner en marcha un proyecto educativo, hay muchísimas cosas que no tienen que ver con la impartición del taller.

S- Ajá...

Y- Todo ese trabajo previo que haces, cuando lo tienes puesto en marcha, cuando no sé qué... bueno que eso... es que claro, cuando vienes de la producción cultural, como no se paga absolutamente nada... o sea, que, por un lado tendría que ver con eso, ¿no?.

E- Con dinero [ríe].

S- Sí, claro, claro...

Y- Y luego, claro, si de repente llegas a un sitio y la directora del centro es feminista, pues cambia mucho y muy positivamente.

E- Es que es una pregunta súper difícil.

S- Pero es como súper guay, porque vosotras pensar que es la situación más ideal del mundo, ¿cual?

(Silencio y, seguidamente, risas)

S- Nadie os va a decir nada, aquí creo que estoy sólo grabando yo, ¿eh?, *(miro a los techos de la sala buscando cámaras de video-vigilancia inexistentes)*. No, no, está muy bien imaginárselo de vez en cuando. Aunque sea un poco utópico pero, en fin... o a lo mejor estáis estupendas como estáis, no sé...

[MINUTO 57:18]

E- No, de entrada que hubiera más interés y que hubiera mucha más presencia de todas estas temáticas, ¿no? En muchas instituciones, para que hubiera así más trabajo y pudiéramos llevar a cabo más investigación, probar otro tipo de talleres, tal... o sea, que cuanto más trabajas en esto, mejor. Pero...

Y- Sí, yo creo también -otra vez lo mismo- lo de los recursos, y que te permitan también trabajar con muchos públicos. Que eso también a veces es una dificultad. Aquí desde el centro sí que es una apuesta por diversificar los públicos y tal. Pero al final... claro, es verdad que gran parte de los talleres de los DEAC durante el curso pues son para alumnado de centros educativos. Entonces ahí también, ¡jo! el apostar o poner en marcha proyectos educativos para otro tipo de públicos es también, claro, para nosotras

que además justo venimos... porque nosotras hemos ido hacia atrás en la cadena de edades. Empezamos trabajando para abuelillas...

S- Ah, sí, ¿eh?

[MINUTO 58:17]

Y- Claro, nuestros primeros talleres eran para mujeres mayores de 65 años. Entonces luego de repente llegamos a los adolescentes y dices "¡ay! Dónde están nuestras abuelas?"

(Reímos todas)

Y- Que las quiero aquí en el taller, ¡por favor!

E- Tan majas...

S- Ya ves, qué buenas... Muy bien, muy bien, oye tampoco estáis tal lejanas, yo creo ¿eh?... está la cosa bastante bien... Bueno, vale, entonces... ¡Ah! Eso, qué otros colectivos conocéis que estén trabajando en estas líneas o que estén interesadas por estas perspectivas? En sus trabajos educativos, ¿así que os suenan otros...? A parte de Artaziak que ya hemos dicho que conocéis...

[MINUTO 59:02]

Y- Claro, pues a ver... ¿en plan colectivo o...?

S- Colectivos o...

Y- Porque tú también los habías entrevistado, a...

E- Les Salonnieres están haciendo algo de educación, ¿no?

Y- ¿En dónde?...

E- Están en Barcelona, Les Salonnieres.

Y- ¡Ah! Sí, Les Salonnieres que les conocimos en el MUSAC. Y luego, ¿Medusa era? ¿Verdad?

S- ¡Sí! En medusa entrevisté a 2 componentes del grupo

Y- En plan colectivo no sé... claro, nosotras conocemos también a mucha gente a nivel... bueno, más gente también individual. O... porque, por ejemplo, estoy pensando en las invitaciones que hemos lanzado en Pedagogías queer, pues invitamos a Lucas Platero, que por ejemplo, para trabajar todo el tema trans.

E- Él está trabajando todo eso en la escuela.

Y- en educación formal, es también o ha sido un referente...

S- él es profe de instituto o...

Y- de FP

S- ah vale,

Y- Sí, y también es muy interesante el trabajo que tiene hecho. Y... bueno, Belén Sola en el MUSAC... no es casual que todos los proyectos que han puesto en marcha... yo creo que en educación también no-formal, pero... eh feminista en Madrid, La Eskalera Karakola, que viene más del ámbito social, pero es también un sitio importante.

E- No se me ocurre nadie más...

Y- Bueno, Marian, que también la habéis nombrado, y su compañera Noemi Martínez Díez... que llevan más el campo institucional de museos...

S- Bueno, sin más, por saber si teníais a alguien en mente... Vale, pues, ¡ah! Otra cosa que os quería preguntar que he visto en la página que vais a sacar como una memoria de los últimos años de educación o así, ¿puede ser?.

Y- ¡ah! El libro...

S- Sí, ¿no? Vi como en mayo...

E- Je, je, je.

Y- La fecha se ha movido un poco... ja, ja, ja.

S- Sí, creo que vi como que salía en mayo.

Y- Eso ya... háblalo con Pablo, ja, ja, ja.

E- Pero sí que está en camino, estamos en ello, ya es algo que se está haciendo, pero lo que pasa es que los tiempos...

Y- Es un libro, tal cual. Pensaba que sería como algún tipo de revista.

Bueno, pues estaré muy atenta, a ver qué sale. Bueno, pues nada, pues acabamos y... ¡adiós!

(Reímos)

E- Te ha llegado la batería...

S- ¡Sí!

[MINUTO 1:01:58]

[FIN DE LA ENTREVISTA]

ENTREVISTA A MERITXELL ROMANOS Y ESTER MECÍAS

COLECTIVO LES SALONNIÈRES

Centro de Arte Contemporáneo de Huarte, Navarra
17 de septiembre 2015

M- Meritxell Romanos (Educadora de Les Salonnieres)

E- Ester Mecías (Educadora de Les Salonnieres)

S- Sofía Alberó Verdú (Entrevistadora)

[INICIO DE LA ENTREVISTA]

S- Estamos en Huarte, con estas chicas tan majas de Les Salonnieres, muchas gracias por participar. Bueno, Meritxell y Ester...

M y E- Sí.

M- Sí, falta Cèlia, que también es miembro del colectivo pero que no ha podido venir esta vez.

S- Vale. Y eso es lo primero que os iba a preguntar. Porque yo, buscando, buscando, he visto como que antes estabais más gente, ¿no?

M y E- Sí.

S- Vale. Y ahora estáis tres sólo, ¿no?

M y E- Sí.

S- Vale, pues contadme un poquillo cómo empezasteis, cómo se juntó el grupo...

E- Vale, pues nosotras empezamos en la facultad de Bellas Artes de Barcelona.

S- Sí.

E- Éramos estudiantes en la facultad, y bueno, por una serie de historias coincidimos varias en diversas asignaturas y tal, y por una voluntad de compartir nuestro trabajo artístico... empezamos a crear salones de té en la sala de exposiciones de la facultad de Bellas Artes. Entonces, esta especie de encuentros, ¿no?. Que al principio sí que era en formato expositivo convencional entre comillas, eh... en una de éstas, bueno... la primera exposición, lo que nos interesaba también era hacer dialogar profesoras que teníamos de asignaturas más teóricas, como pues desde crítica de arte, teorías feministas y tal, que dialogaran también con la obra que nosotras habíamos expuesto para aquella exposición, ¿no?

S- Sí.

M- Y creamos una especie de mesa redonda el día de la clausura como para entrar en conversación. Éramos 5 en aquel entonces, éramos pues Ester, yo, Marta, Laura y Cèlia. Y entonces a partir de aquel encuentro, algunas profesoras nos dijeron, “¡hostia! No conocéis a las Salonnieres francesas, del siglo XVII, XVIII que hacían salones de té en sus palacetes...” y nos dieron a conocer la historia de las Salonnieres, de estas mujeres, y nosotras investigamos, nos interesó mucho y empezamos a crear estos salones de té en la facultad. Eh, claro, Esto también surgía porque en la facultad estaba como súper fragmentada a nivel de asignaturas y que no había espacios de diálogo y de encuentro para los estudiantes más allá del bar. Entonces para nosotras también esos salones que

creábamos, que lo que hacíamos era poner el espacio a disposición, decorarlo para que fuera un espacio confortable, y para que estudiantes como nosotras, ¿no? estuviéramos allí y pudiéramos charlar de lo que estábamos haciendo unas y otras y demás.

S- ¡Qué guay!

M- Y esto era un poco los inicios.

[MINUTO 2:38]

E- Sí... eh... Eso, que surge de nosotras, como de exponer nuestra obra personal, de hacer una mesa redonda con las profesoras, de que nos dicen “¡nosotras! Estáis haciendo un salón de té”.

S- Ajá.

E- Que si conocíamos a las Salonnieres del XVIII y ahí fue como, “vale, dejamos nuestra obra de lado y lo que vamos a hacer es abrir la sala de exposiciones”, -que la podías pedir entonces... “¡quiero una semana la sala de exposiciones de la facultad!”-. La abrimos, la decoramos, y había pastas, té y entonces era un espacio donde la gente preguntaba “¿qué hacéis?” Y entonces era como “bueno, ¿y tú qué haces?” Y de... bueno de relación.

S- Ajá.

E- Y de ahí fue cuando, bueno, ese fue el primer salón de té, ¿no?, entre comillas... y luego el segundo hubo una mini programación y ya el tercero hubo una programación de cada... porque era una semana, podías coger una semana entera la sala de expos.

S- Ajá.

E- Y en el tercero, ya se hizo programación de cada día que pasaban cosas. Incluso clases, que en vez de hacerse dentro del aula se hicieron dentro del salón.

S- ¡Ah! Vale.

[MINUTO 3:43]

E- Eh... Exposiciones, proyectos sonoros... o sea, gente que le interesaba pues, “¡ah! Pues yo quiero hacer mi proyecto ese día a tal hora aquí”... Se hicieron muchas cosas. Y de ahí, ya nos salimos de la facultad y nos presentamos a un centro de creación artística y... creación y pensamiento contemporáneo, que se llamaba, Can Xalant.

S- Sí, sí.

E- Y ahí estuvimos de residentes 2 años.

S- Todo el grupo que habíais formado...

E- Todo el grupo.

M- Sí...

E- Y entonces ahí también fue un lugar interesante donde aprender. Muchísimo.

M- Bueno, porque ahí realmente... claro, nosotras veníamos de la facultad, que es una especie de burbuja, donde la realidad artística donde tampoco te enteras mucho...

S- Ajá.

M- Entonces Can Xalant nos permitía realmente entrar en el contexto artístico real, ¿no?

E- (Asiente).

M- Entonces allí es donde empezamos a conocer cómo funciona el mundo del arte

(Se cae la grabadora...)

[MINUTO 4:46]

M-...pues comisarios, críticos, otros artistas.

E- Artistas que venían a hacer talleres, seminarios... luego, por ejemplo, cuando una de las Salonnieres, Marta, es de Mataró, que ahora ya no está en el colectivo. Y el Ayuntamiento

de Mataró tiene, en el departamento de cultura, una o dos persona que apuestan mucho por el arte contemporáneo. Entonces nosotras cuando acabamos la facultad, le presentamos un proyecto educativo que queríamos hacer para...

M- Los institutos.

S- ¡Ah! Los institutos.

E- Para los institutos de Mataró. Entonces nos dijo que sí, e hicimos así, un pseudo-salón de té, con artista invitada que era Margarita Pineda, que estaba residente en Can Xalant, y entonces ahí también empezamos a experimentar con las prácticas pedagógicas, pero desde el hacer, no desde el pensar tampoco... ¡Pensar y hacer! ¿no?, ¡o sea! Y luego pues toda esta experiencia que nos dio este espacio.

S- Vale, o sea, que os introducís en la educación como, digamos, como haciendo un proyecto, ¿a partir de lo que ya teníais?

M- Claro, nosotras, nuestro interés por la educación... en Bellas Artes de Barcelona algunas de nosotras ya habíamos impartido... ya teníamos un interés por la práctica educativa. Pues yo que sé, pues yo había hecho asignaturas con Fernando Hernández, con Carla Padró con Aida... y toda esa vertiente como que ya me interesaba bastante. Cèlia también, Marta también, y poco a poco, esto formaba parte del interés de algunas del colectivo. Y en eso, pues, estábamos en Can Xalant y como éramos bastante ahí... tampoco teníamos mucha idea de cómo funcionaba todo, pues fue como, “nos apetece hacer un proyecto con los institutos”.

S- Ajá.

[MINUTO 6:29]

M- Y así, bastante...

E- Y, bueno, somos bastante camicaces...

S- Ja, ja, ja.

M- A piñón ¿no?... fue como “ah, ¡vale! Pues vamos a escribir lo que queremos hacer,” no se qué... fuimos realmente a un instituto a hablar con un profesor con el que más o menos teníamos relación, que es como bastante majete y tal...

S- ¡Bueno!

E- Sí, sí...

M- Que le interesa además la práctica contemporánea y dijimos, “¡hostia! Mira que nos gustaría hacer esto en vuestro instituto”. Y nos dijo, “¡hostia! Pues esto tenéis que ir a hablar con el ayuntamiento.”

S- Ajá.

M- Luego ya fuimos a hablar con el ayuntamiento de Mataró y, bueno, a partir de aquí dijeron, “vale, ok. Os damos un poco de dinero, podéis hacer esto...” Coordinaron con el instituto y tal... e hicimos como la primera experiencia de proyecto artístico-educativo que tuvimos...

E- Fuimos a los institutos allí a las clases y luego tenían un espacio que era el Espai F, una sala de exposiciones donde hicimos, o sea... porque queríamos estar dentro del aula pero que también el instituto se moviera y fuera afuera del aula.

S- Ajá...

E- Y tuvimos la doble experiencia.

[MINUTO 7:29]

E- Y también con artista, que presentara una obra, y entonces pues temas que a nosotras nos parecían interesantes...

M- Sí, por aquel entonces, sobre todo, nuestro interés en aquel momento era el de dar a conocer las prácticas artísticas contemporáneas a estudiantes de bachillerato sobre todo, ¿no?.

E- Artístico.

S- Ajá.

M- Porque para nosotras en aquel entonces era como muy fuerte que no tuviéramos ni idea de lo que se está haciendo en el mundo del arte contemporáneo hasta que no estás en segundo de carrera casi, ¿no?. Y fue como, “esto lo tenemos que de alguna manera dar a conocer ya, desde el bachillerato.” Entonces, era mucho desde el foco que nosotras entendíamos las prácticas pedagógicas. Luego también, a raíz de este proyecto, nos interesaba como poner en relación diferentes agentes educativos, ¿no? Y al final de esa experiencia con los institutos también creamos en la misma sala de exposiciones donde hicimos las intervenciones un salón de té, donde convocábamos a por ejemplo a Fernando Hernández, Carla Padró...

E- Padró...

M- A un par de docentes de los institutos de Mataró...

E- Al Oriol Fontdevila.

M- Al Oriol Fontdevila, que también se mueve en términos de arte y educación...

E- Es curador... al Martí Perán...

M- Sí. Hicimos como una especie de tertulia sobre arte y educación. En aquel momento, claro, nosotras no teníamos ni la mitad de idea que nosotras tenemos como funciona todo esto...

[MINUTO 9:10]

S- Pero el interés estaba ahí, ji, ji.

E- Sí, sí...

M- Pero, claro, éramos, lo que dice, unas camicaces, ¿no?

S- Pero, bueno...

M- Entonces nos apetecía hacer eso y sentíamos que lo teníamos que hacer y venga...

E- Sí...

M- Y convocamos a la peña y la gente vino. Y fue como “qué fuerte, ¿no?”

S- [ríe] Necesitamos un foro, nos viene fenomenal esto.

m-Sí, sí.

S- Sí, porque en realidad no suele haber muchos... Pues... ¡qué bien!, porque os iba a preguntar un poco esto, cómo habéis pasado... porque como venía de Bellas Artes y así, ese interés por la educación, al final...

M- Bueno fue porque miembros del colectivo teníamos este interés, y yo que se, al final el colectivo también lo conforma los intereses de cada una, ¿no?.

S- Ajá.

M- Y todo ello entra en diálogo y en relación y bueno pues... te acabas como integrando y amoldando a estas identidades peculiares de cada una.

S- Ajá. Y mientras eso duró, estabais todas...

E- Ajá.

S-...¿y la gente que se ha ido quedando por el camino?

M- Pues eso fue por trayectorias profesionales y personales. Pues en un momento dado, Marta decidió que meterse más en el mundo educativo formal, ¿no?. Y quería estudiar magisterio y ser profe de primaria y tal y cual y a partir de ahí como que se desvinculó más, ¿no?.

S- Ajá.

M- Y, por ejemplo, ella fue la primera como que decidió como (*gesto de entrecomillas...*) marcharse o apartarse del colectivo,

S- Ajá.

M-...que, evidentemente, cada una tenemos nuestras necesidades vitales y está bien.

S- Ja, ja.

M- Y luego durante un tiempo fuimos 4, ¿no? Pero también es un proyecto como muy frágil, ¿no?.

S- También...

M- Porque la precariedad y la inestabilidad y la incertidumbre, está ahí palpante, ¿no?.

S- Todo el rato...

E- Sí, sí...

[MINUTO 10:55]

M- Entonces, el poder o sea, o permitir... es que ni permitirte... soportar este tipo de vida, ¿no?. Puede ser bastante difícil.

S- Y también muy temporal muchas veces, no...

M- Claro... siempre ha habido momentos de más subidón, menos subidón, de “ahora somos cuatro, no sé qué”. Y por ejemplo, Laura, que era la última que se ha marchado como si dijéramos,

S- Ajá.

M-...ella siempre ha estado a veces más vinculada, otras veces menos... porque ella también ha ido teniendo como otros trabajos que la han apartado más o menos, y en el último momento ella decidió que quería una cosa como más... más estable.

E- Sí, estabilidad económica ¿no?. Porque claro, también nos hacemos grandes, ¿no?

S- Claro, claro...

E- Eso es una realidad, que empiezas en Bellas Artes y eso va pasando y entonces claro, cada persona tiene unas necesidades y... es lo que hay. Es muy difícil sostenerlo.

S- Claro, porque los proyectos que hacéis, ¿es mediante una asociación...

E- Sí.

S-... o es como una empresa o algo?

E- Sí, asociación.

[MINUTO 12:02]

M- Sí, hace como 4 años o así que nos constituimos como asociación.

S- Ajá.

M- Claro, es que tú piensa que nuestro proyecto nació de una forma como súper orgánica.

S- Claro...

M- De “primero nos juntamos” porque teníamos ese interés. Luego, de eso pasamos a otra cosa y como que hemos ido creciendo profesionalmente de una manera como casi sin quererlo, ¿no? Y... claro...

E- Que nunca hemos tenido...

M y E- El objetivo... *(lo dicen a la vez)*

E- De querer ir hasta allí. Sino que han ido surgiendo cosas, ¿no?. Y entonces, ha habido momentos en los que por afinidad, ¿no?, ¿también?. Algunas de nosotras hemos estado más implicadas o menos implicadas...

E- Tu disponibilidad, tus ganas, tus no ganas... o poderlo hacer realmente para combinarlo económicamente con lo que estés haciendo en ese momento. Y entonces esto, claro, tiene una fragilidad muy bestia.

M- Ajá.

E- Y entonces hemos ido haciendo.

M- Claro. Y a nivel legal, al principio era casi como un hobby, ¿no?. Bueno, que tampoco lo que nos pagaban era como, bueno...

S- Casi para hacer la acción que sea y ya está.

M- Luego poco a poco, pues te van pagando un poco más... y al final, nos repartíamos el dinero, ahora facturas tú, ahora facturo, yo,... ya dijimos, “bueno, vamos a hacerlo un poco más profesional...”

E- Bueno y también, porque nos lo exigían, en realidad.

M- Sí...

E- Porque para trabajar con según qué instituciones tienes que tener un NIF.

M- Una entidad legal.

S- Exactamente.

E- No puedes hacerlo de manera individual si tú estás dando el nombre del colectivo.

S- Ajá.

E- Tú no te pones como tú, sino que es un colectivo artístico. Entonces, por circunstancias también, nos lo hemos tenido que plantear.

S- Por lo legal. Casi todas las que he entrevistado por ahora son asociaciones también, por eso, por lo que decías tú, y además también para presentarse por ejemplo a convocatorias o así... necesitas que sea...

E- Exacto.

S- Si te presentas con 2 o 3 tiene que ser constituida legalmente, no sé qué...

E- Exacto. O sea que, nosotras lo hemos hecho no por nosotras, la verdad. Nosotras nos identificamos como Salonières, y lo demás es que no nos importa. Como Salonières hemos estado trabajando mucho para institución pública, para museos y ayuntamientos. Y entonces ahí sí que tienes como unas normas que tienes que cumplir si quieres trabajar para estas instituciones.

[MINUTO 14:46]

S- Claro, al final es como “no formal” pero en realidad todo pasa por sus contratos y...

E- Sí, sí... esto es así.

S- Y... lo que dices, habéis trabajado en museos y en institutos y así pero como por medio de los ayuntamientos. Esto que hablabais ayer de la zona intrusa, que yo me quedé con el de... Performing the body

E- Sí...

S- Como al final es mi tema dije, “qué guay lo del bigote”... Ese que es centrado en el género. ¿Qué supuso para vosotras? Era una continuación de algo que ya hacíais o vamos a centrarnos en esto?...

M- Claro, es que nosotras entendemos lo que es la práctica más propiamente artística y la práctica educativa como cosas que se retroalimentan y como que no las diferenciamos mucho, van como en conjunto pero...

E- Las etiquetas...

M-...las etiquetas... Por aquel entonces estábamos desarrollando un proyecto sobre la identidad femenina en relación al vello corporal, ¿no?. Una investigación sobre las mujeres barbudas, todo lo que significaba eso para la identidad de la mujer... Y empezamos un proyecto sobre las mujeres barbudas. Y hacíamos intervenciones en las que plateábamos, cuestionábamos... Y sí, planteábamos lo que es tener el pelo corporal, ¿no?, y que tu cara puede ser objeto de discusión pública ¿no?, y qué pasa cuando experimentas con eso.

S- Ajá.

M- Y luego estuvimos desarrollando el proyecto de Zona intrusa de entonces, que era sobre la identidad de los jóvenes, cómo se muestran dentro y fuera del instituto. Nos pareció para nosotras interesante que el elemento intruso fueran las mujeres barbudas que también cuestionaban el tema de la identidad. Más en relación al género, pero que en

realidad forma parte de la construcción de las identidades... entonces fue porque estábamos desarrollando un proyecto artístico con eso.

S- Como que lo incorporasteis a...

E- Sí, sí... porque el planteamiento era el mismo. Eso era una acción dentro de un proyecto así un poco más grande donde lo que invitábamos a las participantes era, a ponerse un bigote con su propio pelo, como salía en el vídeo ¿no?. Te pones el bigote y, para nosotras lo importante era: durante unas horas, un día, lo que tú quieras, ir con esto y hacer tu vida cotidiana con ello y qué pasa, ¿no?. Y les pedíamos que nos escribieran un relato sobre qué había pasado. Si la gente te había mirado, o tu pareja o tus padres... según cómo fueras, ¿no?. Qué reacción había tenido el entorno.

S- Sí.

[MINUTO 17:35]

E- Entonces, para nosotras, queríamos que hubiera una interacción sobre esto.

S- Ajá.

E- Y lo introdujimos, eso, en Zona intrusa, como una disrupción dentro de lo que es la normatividad, incluso nos decían “no, es que las mujeres no tienen pelo”.

S- Ja, ja, ja.

E- Y yo, “¡ay! Por favor... ¡esto está fatal!”

S- No conoces a ninguna entonces... je, je.

M- Claro, entonces en los institutos, en esa intervención justamente, te das cuenta de lo machacados que tenemos todos los estereotipos, y que los adolescentes también flipas de decir, “¿perdona? Me estás diciendo que qué guarra eres porque”...

E- ¡Tienes pelo!

M- “Se te ve... ¡pelo!”

S- -Yo es que lo vi fenomenal...-

S- Exactamente... sí, sí, además es que... ¿estuvisteis anteayer? [me refiero al curso] ¿Os contaron lo de Pablo?... Pues vino uno de Valladolid que es profesor de secundaria y es artista y así, y el primer día de clase, él estaba en clase y los alumnos fueron entrando, y estaban en círculo todos sentados y cuando se sentaron cogió una corta-pelo sin mediar palabra, nada... ¡brrrr! Se cortó el pelo delante de ellos, ¡brrrr!... Y en el suelo, se cortó todo el pelo delante de ellos y en el suelo. Y claro, ¡todos los alumnos flipando! Todo esto lo estaba grabando, los alumnos lo sabían. El pelo, lo colocó como en la forma de la baldosa.

E- Ajá...

S- Y nada, él se levantó y nada, “ti, ti, ti” apagó las cámaras. Y luego vinisteis vosotras con la del bigote ¿no?.

E y M- (Se ríen).

S- Y claro, al final es *performance*, y puedes considerarlo body art si le quieres poner un nombre. ¡Qué diferente me resultó ver a este hombre raparse el pelo y hacer un cuadradito, que quitarte el pelo y ponerte un bigote!. Es que el género está ahí, por lo menos yo lo interpreté así, dije, “qué cambio”, ¿no?.

M- Sí, sí.

E- (Ríe).

S- Que el pelo puede servir para muchas cosas cuando te lo quitas y si te lo pones para reflexionar sobre eso... Y pensé, “¡qué guay, ¿no? que te lo pegues!”...

M- Sí, para nosotras también es importante crear como esa especie de disrupciones o subvertir las normatividades en las que estamos acostumbradas a relacionarnos. Entonces, ese proyecto era como crear esas disrupciones para plantear y cuestionar todo el tema de género en relación con el pelo corporal, ¿no?

E- Y que también, de ahí se va a la identidad, porque también el tema de que... todos, los adolescentes tienen una tendencia a decir que son genuinos, que son únicos, que no están influenciados por nada, ¿no?.

[MINUTO 20:28]

S- Ajá.

E- Y en este proyecto se cuestionaba desde el momento cero todo esto. Desde una práctica muy sencilla, ¿no?. Desde unas pequeñas acciones pero que los resultados eran muy, muy inmediatos... sin decirlo, pero... todos los mismos pantalones, las mismas sudaderas, de la misma marca, las mismas zapatillas, bueno, bambas. El pelo largo, o corto, bueno según también la tipología de escuelas, ¿no?. Si es una escuela privada, pública, semi-concertada, religioso... ¿no?. Como que hay tantos estereotipos que los llevan puestos encima sin reconocerlo... Que fue muy interesante, ¿no?, porque son pequeñas acciones de lo cotidiano que...

S- Que en seguida hacen...

E- Que le das la vuelta, te lo ponen delate y claro, sin querer te choca...

M- ¡Te cortocircuita!

[MINUTO 21:20]

E- Sí... ¡Hostia! No lo había pensado...

S- Pero les parece interesante... yo vi un vídeo en la web y...

E- ¡Las entrevistas!...

S- Es como que les hacía pensar un montón, se quedaban así como... Sí, sí, me parecía muy guay. Vale, eso en institutos y así... pero, en el contexto del museo, habéis trabajado en museos y así...

E- Sí.

S- Alguna acción que recordéis que esté centrada en el género, como que esté más marcada una perspectiva de género...

M- Claro, es que nosotras en museos normalmente hemos trabajado pues o, a través de exposiciones que el museo... bueno, que algún comisario ha llevado a cabo en un museo, que nos han pedido llevar a cabo a alguna actividad puntual.

S- Ajá.

M- Tipo workshop, *performance* participativa, etc....

S- Sí...

M- O... como desarrollando el servicio educativo, entre comillas, de algunas de las exposiciones. Y si no, también planteando propuestas nuestras, por ejemplo, en torno al género, habría El ritual, ¿no?

E- En museo, lo que se va a hacer... lo que pasa es que aun no está acabado, ¿no? Pero...

M- ¡Ah! en el museo del Diseño.

E- En el museo del Diseño, hemos diseñado las actividades escolares de 2 de las colecciones que tienen y una es sobre el cuerpo vestido, porque ya es una investigación sobre cómo la indumentaria condiciona el cuerpo...

M- Modifica...

E- Modifica el cuerpo de la mujer, ¿no? desde el s. XV hasta la actualidad. Entonces, las actividades que nosotras hemos diseñado, sí que tienen una perspectiva de género.

S- Ajá.

[MINUTO 23:10]

E- Y sí que lo tenemos bastante en cuenta, de también relacionarlo... ésta, es que, como tiene ahí una tesis doctoral muy bien hecha, nos ha dado pie a...

M-...a poder jugar mucho con eso también.

S- ¿Estáis con alguien que ha hecho la tesis?, o...

E- No,... la comisaria...

M- La comisaria de la exposición.

S- ¡Ah! Es su tema de investigación.

E- Sí. Entonces sí que es realmente una investigación sobre cómo la indumentaria de cada época ha marcado, de una manera radical, el hecho de deambular por el mundo de la mujer, ¿no?. Desde las cotillas... los corsés, que provocaban enfermedades, tal y cual... bueno, toda la evolución hasta la actualidad, ¿no? Entonces también plantea de la cotilla... ¡ay! Cotilla es en catalán, del corsé.

M- El corsé.

E- Al corsé actual, que serían las abdominales o no sé qué.

[MINUTO 24:03]

S- Qué chulo...

E- Y, ahí, sí que tenemos pues un abanico para poder meternos de cabeza en temas que se replanteen cómo el cuerpo, tanto de la mujer como del hombre, sobre todo de la mujer, está manipulado, ¿no?.

S- Ajá.

E- Y eso, qué consecuencias conlleva, y eso...

S- Ajá.

E- Y entonces, en esta experiencia, sí que nos hemos podido meter, bueno, estamos metiendo mucha caña... También propusimos otro en Extraordinarios, que es la colección de artes decorativas del museo, también hicimos el diseño de... de una de las actividades, era como una visita colonialista y otra feminista, ¿no?. Para mirar la exposición desde estas dos perspectivas. Lo que pasa es que esto ha creado conflicto y la del feminismo se ha quedado aparcada por ahora...

S- Ajá.

E- Ajá.

S- Ya...

E- Sí...

S- Es que esta palabra es como... ja, ja.

M- Sí, pero no era “desde una perspectiva feminista”, era “desde una perspectiva de género”. Pero bueno, que también se cuestionaban como muchas cosas y...

S- Ajá.

M- Sí, ha traído bastante ahí como...

S- ¿Por qué creéis que ha traído...?

M- Bueno, porque pones en cuestión la exposición y la colección, entonces claro...

[MINUTO 25:20]

M- Hay gente que se siente...

S- Pero desde la otro punto de vista no han ocasionado...

M- Desde el museo, ¿eh?. Porque estas actividades una vez nosotras las hemos diseñado, han pasado por manos del servicio educativo del museo del diseño, que con ellas súper bien. O sea, como que ellas lo ven fantástico, pero luego de ello también ha pasado por manos de...

E- De restauración.

M- De restauración, de comisarios... de todo el equipo más global del museo.

S- Ajá.

M- Y aquí sí que ha habido como un poco de conflicto, ¿no?. De decir “bueno, hay cosas que no... que no se puede... no... que... que...”

E- Bueno, no, pero también es como desde el desconocimiento del... Esto es un poco, pero es que es así... del desconocimiento del origen de las piezas.

S- Ajá.

E- O no querer... aunque se sepa, no querer admitir que ciertas piezas se les atribuían unos nombres, más de una manera popular, y eran más atribuidos a la mujer o más atribuidos al hombre. Pues esto se niega. O sea, que también esta colección, eh... no hay un comisariado. Es una colección que se compra a coleccionistas catalanes burgueses,

S- Ajá.

[MINUTO 26:36]

E-... entonces, mh..., no hay como un “criterio de” y entonces, crea controversia, porque se está creando discurso de algo que no tiene discurso y que no se ha planteado desde dentro del museo. Entonces esto ha creado conflicto, igual que la “perspectiva colonizadora”.

S- Ya...

E- Que también es, bueno, nos encargan algo y lo hacemos desde aquí, porque también nos apetece y porque creemos que estas visiones se tienen que tener.

S- Es súper interesante...

E- Pero claro, son cosas que luego no sé hasta... hay cosas que saldrán y otras que se quedan. Pero nuestra intención es aportar todo esto.

S- Ya, es que al final tiene que haber un pequeño... bueno, un pequeño no... tiene que haber un consenso cuando estás en una institución...

M- En una institución, hay unas políticas, unos poderes y unos intereses que...

E- Y también es como... también hay cosas que no se plantean, ¿no?.

S- Ajá.

E- O sea, que ya desde raíz ya no están en el planteamiento. Como partiendo de que, isomos racistas! ¿no? Eh...

S- ¡Claro!

E- Hemos tenido esclavos en la historia, hemos sido colonizadores y hemos explotado a otras, eh... a otros países para enriquecernos. Entonces esto se sabe, pero no se admite de alguna manera. Entonces, desde ahí no se crea discurso, sino que se crea por las piezas en sí. Descontextualizando, ¿no?.

S- Ajá.

[MINUTO 28:21]

E- Entonces, a nosotras nos parece interesante y nos parece pedagógico que se contextualice y si esa es la colección que se tiene está bien, pero se puede también tener una perspectiva crítica sobre lo que se está mostrando.

S- Claro...

E- Y más interesante. No ahí como si fuera una serie de objetos que están ahí expuesto en vitrinas, ¿no?

S- Porque son obras...

E- Creo que lo interesante es poner al alcance de la ciudadanía el origen, el porqué, no sé... algo. Un discurso un poco más interesante. No un discurso contemplativo de “qué bonito o qué feo es esto”.

S- Ajá. Y además proponéis, incluso más de un discurso.

E- Claro.

S- Puede ser desde un punto de vista colonizador, otro, que se centre en el género...

E- Es crear discurso de algo que no lo tiene. También para nosotras era un reto de decir, “esto qué hacemos”.

M- Bueno, es que en realidad, los proyectos educativos crean un discurso.

S y E- Claro, sí...

[MINUTO 29:22]

M- En realidad, es casi como un comisariado, ¿no?. Es también como desarrollar y plantear...

E- Y claro, para nosotras para que sea interesante también partimos de ahí, o sea... si lo hacemos lo hacemos desde nuestra perspectiva, desde nuestros intereses.

M- Luego, si recortan más o menos o si puedes hacer más o menos, pues ya ahí... hay cosas que se escapan de tus propias luchas, ¿no?.

S- Claro.

M- Entonces, pero sí que el interés primero es plantar eso y... ir a por todas y luego ir viendo lo que va pasando, ¿no?.

S- Eso es. Vuestra propuesta es a tope y luego ya...

M- Lo que pasa es que claro... si fueras independiente a tope.

E- No trabajarías para la institución.

S- Claro, lo harías por tu cuenta... cogerías obras tú o harías reproducciones...

[MINUTO 30:20]

E- Pero también es interesante meterte en la institución, para poder también cuestionar cosas desde dentro. Eso también es interesante, hasta que no nos interese, ¿no?.

(Reímos)

M- Es interesante...

S- Está interesante, yo, es mi tema... Otra cosa que os quería preguntar, cambiando un poco de tema... En el vídeo éste que nos pusisteis, que también estaba en la *performance* que hicisteis en lo de TEDx...

E- TEDx Woman, sí...

S- ¡Eue me encantó mucho!

E- Ja, ja, ja.

E- Todas estas cosas luego quitaré, pero es que me encantó. Bueno, tengo una frase aquí apuntada que decís, bueno, que dice la voz ésta de Internet...

E- Sí, sí.

S- Que dice: “confluimos entre prácticas performativas, planteamientos post-feministas y pedagogía expandida”.

E- Ajá.

S- ¿Me podéis explicar un poquito?. Así... o igual es muy espeso ahora para desarrollar... Je, je.

M- Eh, no...

S- Es como tres conceptos, súper conceptos, ¿no?

M- Son tres súper conceptos...

S- Sobre todo, me ha llamado la atención lo de “planteamientos post-feministas”. Porque digo, “¡uy!, ¿post?”, ¿por qué post-feministas?.

[MINUTO 31:38]

M- Claro, es que el feminismo es una corriente como súper-mega-difícil, ¿no? Porque hay como tantos feminismos y tantas historias que al final es como, “¡Pf! Feminismo”, ¿no?. Y también que hay corrientes que... como, no sé que también veo mucho de... yo que se... de muy atrás...

S- Eso, muy atrás.

M- Que sí que tienen cosas interesantes pero que tampoco, nosotras no estamos en ello... y como nosotras tenemos esta manera de entender, pues la identidad desde la transformación, el juego, la relación... lo del post feminismo es...

E- Nosotras lo entendemos así como un giro... pero es como una mirada muy personal, ¿eh? Lo ponemos ahí porque...

S- Ah, sí, sí...

E- Pero sí que somos feministas, ¿no? Políticamente, porque somos mujeres, porque creemos que hay una desigualdad increíble, y no es que queramos la igualdad, sino que se vea la diferencia, ¿no?. Que hay ahí entre un 40% de la población, un 30%, y el resto que está discriminado ¿no?. Porque sólo se tiene en cuenta este 30% y los demás, los niños, los ancianos, otras identidades masculinas, no sé que no se ven, ¿no?. Entonces es no nos queremos basar en las teorías de los 70, que nos parecen excelentes para que haya estos cambios, ¿no?. Y la diversidad y no ponerse de acuerdo es realmente la parte interesante de los feminismos - pero que nosotras no vamos... pero que nosotras no vamos... ¡nos vamos! Y lo hacemos post. Por eso, ¿no?. Porque partimos de la idea de jugar, una parte lúdica muy grande, donde desde aquí sí que se pueda tener una crítica ¿no?. Pero desde lo lúdico, desde pasarlo bien, revisarlo pero jugando, y... como otra mirada...

[MINUTO 33:43]

M- No es una mirada como de militancia, ¿no?. Como de un feminismo tampoco no somos ahí como súper militantes,

E- No...

M-...lo que hacemos, cuestionamos la identidad de género, la identidad de la mujer, la sexualidad femenina, pero todo como desde este punto de vista que dice, bueno, que estamos diciendo todo el rato.

S- Pues me parece estupendo.

(Hablamos todas a la vez, hay revuelo)

E- Y desde algo ligero...

M- Nosotras también muchas veces...

E- Es de vida, es cuestión de vida, ¿no?. No es algo de militancia, “vamos a luchar contra esto”, no sé qué...

S- Ya...

E-...sino que lo hacemos de forma ligera y no quiere decir que no luchemos contra ello.

S- Ajá.

E- Porque lo estamos haciendo en todo lo que hacemos... pero no desde esa parte de dificultad.

S- A lo mejor desde un punto de vista más optimista.

M- Sí... más vivido, no sé... lo que pasa que esto lo tendríamos que mirar... porque postfeminismo existe como concepto...

S- Sí, sí...

M- Lo que pasa es que en este caso, al ya existir este concepto, nos tendríamos que informar un poquitín más, al no...

S- Ah, no, pero eso también...

M- Saber de qué estamos hablando o cambiar el concepto...

S- Yo me había llamado la atención por eso, porque no sé si... a lo mejor es como una forma de reapropiarse...

[MINUTO 35:09]

M- En realidad tenemos otro concepto que lo tendríamos que revisar

E- Ajá.

M- que es el “future-feminism”. Que quizás se adecúa más a lo que nosotras entendemos como feminismo.

E- Ajá.

S- Ajá.

M- Entonces, claro, es que también estamos constantemente como replanteando lo que estamos haciendo y quiénes somos...

E- Y poniendo palabras a aquello que hacemos, que para nosotras es bastante difícil.

S- *(Yo hablo a la vez)* Difícil...

E- Porque no somos teóricas, y porque estamos... nos gusta producir, o sea, nos gusta el hecho de la creación...

M- De la acción.

E- De la acción, del hacer, de... entonces toda esta parte más teórica muchas veces se queda colgada...

S- Buenos, si apostáis por una forma de hacer, no puedes estar en todo... quiero decirte... no puedes estar conceptualmente a tope, porque eso ya lo hacemos los frikis que estamos en la universidad, entonces pues oye...

[MINUTO 36:00]

M- Igual que lo de la pedagogía expandida, que también es una inventada que seguro que existe algo que se llama... o similar... pedagogía expandida. Pero nosotras entendemos la pedagogía como algo que va más allá de la pedagogía, ¿no?, y que incorpora otras metodologías, otras disciplinas... desde el arte, desde la acción, la transformación, el cuerpo, el movimiento, la música, la, la la!... se expande. Y nosotras le llamamos pedagogía expandida.

S- Pues me parece estupendo.

M- Y que luego existe un concepto que realmente se llama pedagogía expandida... ¡pues la verdad es que no nos hemos leído nada!

S- Ja, ja, ja.

M- Pero da igual. Nosotras creemos que va por ahí.

S- Yo creo que como concepto sí que está. De hecho me suena, no se... ahora mismo estoy dudando, pero, ¿conocéis a María Acaso?

M y E- Sí.

S- A mí me suena que lo utiliza... Y lo del post-feminismo, pues sin más, porque he leído a veces de Laura Trafí, que también conocéis...

M- Sí.

S- Tiene por ahí un texto que le da mogolló de caña y es “¡ay! No sé qué... Pues es que es como que cancela el proyecto feminista, que el feminismo ya no sirve para nada...”. Porque sí que se ve que hay gente que ha dicho, “el feminismo ya no existe, ahora es post feminismo, y esto significa que ya partimos de igual, ¿no? Y a partir de aquí vamos a ir haciendo”. Y ella criticaba un poco eso. Pero bueno, quiero decirte que al final son debates conceptuales que bueno,

M- Sí...

S-...sin más, que lo he leído y me ha llamado la atención. Vale... Entonces... lo de museos... os quería decir, hay un proyecto muy guay de eso... del vestido, que es del museo del Traje de Madrid... que luego si queréis os apunto.

M- ¡Ah!

E- Vale.

S- Porque han hecho un proyecto educativo muy guay, lo tienen en la web y tienen un paso por la historia de diferentes... cuando has dicho lo del corsé y esto me he acordado.

E- Vale, pues luego nos lo apuntamos...

M- Vale...

[MINUTO 38:05]

S- Sí, además creo que lo tienen en la web. Y luego... a ver que tengo por aquí... Ah eso, en la web vuestra había encontrado yo que habíais hecho como acciones en museos desde hace ya un montón de tiempo, creo que desde 2011, 12... como en el Santa Mónica, ¿no? y... otro. ¿En Mataró?

E- Sí, en Mataró.

M- Sí, es que hemos hecho varias cosas. En Mataró hemos hecho no sé, 4 o 5 ¿no? Distintas... actividades.

S- Así como acciones... actividades.

M- Servicios educativos, para tres o cuatro exposiciones en Can Palauet, que es un espacio expositivo en Mataró. Y luego, en el [Centre Arts] Santa Mónica, también hemos llevado el servicio... hemos desarrollado las actividades educativas para tres exposiciones.

S- Ajá.

M- Pues algunas eran visitas para adultos, otras eran actividades más familiares. En un centro de arte de Sabadell, ¿no? también hemos desarrollado una actividad familiar...

E- Eso que se llama “actividades paralelas a la exposición”, ¿no?.

S- Sí.

E- Como esto que es un híbrido entre taller-*performance*, bueno, como esas cosas que hacemos nosotras. Tenemos el contexto de la exposición está presente, pero ahí...

S- A partir de ahí hacéis más...

E- Más...

S- ¿Qué tal, la experiencia haciendo actividades de este tipo? Actividades paralelas.

M- Bien...

S- La relación con el museo...

M- Bueno, depende...

E- Depende, ¿eh?.

S- ¿Depende del caso?

[MINUTO 39:20]

E- Depende, sí. Porque Santa Mónica como institución ahora mismo es un desastre, je, je, je.

S- Bueno, como muchas otras... ja, ja.

E- Como casi todas. Entonces, bueno, hemos hecho, nos han dado muchísima libertad en hacer lo que, básicamente lo que nos daba la gana.

S- Ajá.

E- Entonces, como espacio de experimentación nos ha ido muy bien, para probar cosas. Lo que pasa es que la relación con las personas, eh... siempre ha sido buena, pero como el hecho de “institución”, es complejo por la complejidad en sí que tiene la propia institución, ¿no?. Ahora hay presupuesto, ahora cambian de dirección, ahora cambian esta persona...

M- Ahora la comunicación es un desastre...

E- Ahora no nos comunicamos con no sé quién... entonces no hay continuidad en este proyecto porque han cambiado a la persona... entonces, claro, esto dificulta que se cree un proyecto como sólido... en este caso, ¿eh?. De “bueno, que haya líneas de continuidad”. Entonces trabajas con la persona... trabajas con “esta” persona y trabajas con “esta” persona. Y estas personas llevan 20 años en este espacio, saben lo que hay pero saben la limitaciones y te lo explican. “Bueno, esto es lo que hay”. Entonces, dentro de esta situación de desastre, que yo la clasificaría,

S- ja, ja, ja.

E-...pues a nosotras nos ha ido bien porque nos ha dado pie a hacer muchas cosas. Que a lo mejor en un lugar como mucho más instituido, a lo mejor las exigencias hubieran sido otras. O sea, que también, para nosotras ha sido un poco ventaja.

S- Sí, porque al final, vosotras tenéis como un marco y a partir de ahí...

M- Claro...

E- Te lo creas tú, ¿no?, ¿en realidad?.

M- Tienes unas expos que te dicen pues... “mmm... desarrolla un proyecto educativo...” bueno, un proyecto educativo... unas visitas, una actividad familiar o lo que sea. Y nosotras, desde nuestras metodologías y dinámicas que normalmente utilizamos, ¿no? Pues hemos podido hacer...

E- Hemos hecho un montón de cosas, y a partir de ahí ha sido como un proceso...

S- Voces críticas, aspectos de género... ¿han podido entrar libremente?. ¿Pregunto?.

E- ¿En éste? ¡En estas actividades podíamos hacer lo que quisiéramos!.

[MINUTO 41:41]

M- Sí, no teníamos a nadie que nos estuviera ni controlando, ni limitando. Incluso ni entregar guiones hemos hecho.

M- En Santa Mónica nunca.

E- Ja, ja, ja.

S- Ha sido más de actuar...

M- En Can Palauet tampoco, ¿no?

E- En Can Palauet, sí!.

M- En Can Palauet, sí!.

E- Entregar guiones, revisión de guión, no sé qué, no sé cuántos...

M- Claro, porque eso sí que es una cosa más instituida ya.

S- Ajá.

M- Entonces ya hay como unas estructuras.

E- Sí, y aquí hay un contacto súper directo con la persona que lo lleva. Que hay una confianza, que es la misma que le entregamos el primer proyecto pedagógico...

S- Ajá.

E- “¡Hola! Queremos hacer esto” y nos dijo que sí... es una persona que nos ha apoyado muchísimo. Pero sí, aquí ha habido más revisión de guión incluso algunas correcciones, y eso, pero también con libertad ¿eh?.

S- Muy bien, pues que suerte, porque no suele ser así...

E- Sí, porque nosotras no nos hemos metido en una empresa donde nos han contratado, que ya tiene un contrato con el museo. Ahí no hemos entrado.

S- Ajá.

E- Nosotras hemos ido directamente a hablar con el servicio educativo, con el departamento de educación de la institución para ofrecerle para que nosotras hiciéramos tal o cual. Entonces no hemos pasado por este filtro de empresa externa al museo que es contratada y subcontrata a la gente para hacer los servicios.

M- A demás, la gente que nos encarga o nos contrata conocen nuestro perfil.

S- Eso es.
M- Saben que las Salonnieres no van a hacer una cosa...
S- Una visita tradicional...
M-...Convencional, ¿no?
E- No.
M- Saben que ahí tenemos nuestras maneras, nuestras miradas, ¿no?
E- Sí,
M- Y ¡claro! Forma parte de contratar a las Salonnieres, claro.
S- ¡Es lo que hay!

[MINUTO 43:30]

E- Primero hicimos como el trabajo de presentarnos, que bueno... “¡hola!” Tuvimos una reunión, hubo gente que se reunió con nosotras, otra que no... y ahora con el tiempo sí que ya saben. Hay un perfil que más o menos...
S- Entraréis en una relación que al final hay confianza...
E- Sí.
S- Que guay, no pensaba que sería... me alegro un montón... porque la gente dice, “sí, a nada que tocamos el género y tal, pero bueno sí, algo para mujeres, pero que no...”
M- Nosotras, por ejemplo, en el Museo del diseño pues sí que se ha visto así. Se ha visto como la...
S- Como un poco más...
M- Lo que te contábamos antes, que ahí sí que ha habido recortes y conflictos, ¿no? Y actividades y discursos que se han quedado mucho más ligeros que lo que nosotras estábamos propusiendo ¿no?
E- Proponiendo.
M- Proponiendo

[MINUTO 44:37]

M- Entonces, que también depende mucho de con quien trabajes...
S- Y del momento...
E- Sí... sí.
S- Luego... que más os quería comentaros yo... he visto el proyecto este de Museum mediators...
E- Sí.
S- Y, este proyecto, ¿cómo habéis participado?. O sea, ¿en qué medida habéis participado?
M- Sí...
E- Era la investigación de Carla Padró.
S- Ah, vale.
E- Sí, sí.
M- Carla Padró ha estado en el Museum mediators, que es un proyecto europeo,
S- europeo, sí...
M- Con cinco museos de ahora no me acuerdo... pero que Portugal, Finlandia, pues España... y, ahora no sé muy bien...
S- Me sonaba Portugal, o no sé qué.
M- Cada país... planteaba como unas entrevistas a cinco casos de estudio de agentes educativos que habían estado trabajando en el museo, bla, bla... Entonces Carla contactó con Amaia [Urzain]
S- Ajá.

M- Tuvo una entrevista con ella, y nos dijo que sí queríamos participar que nos hacía una entrevista y tal. Y fue como “¡fantástico, muy bien!”. Y nada, participamos haciendo el vídeo éste [el mismo que nos mostraron en el seminario VACA].

E- Ajá.

M- Que, al final, era como nuestra manera de contar como entendemos nuestra práctica educativa, ¿no? Y, es eso...

S- Vale.

M- Y luego a partir de esos vídeos y esas experiencias, tengo entendido que ellas los utilizan para generar discusión y debate con las estudiantes con las que estuvieran haciendo unos seminarios...

S- O sí, un máster o lo que sea.

M- Exacto, un máster...

[MINUTO 46:13]

S- Yo es que he visto la página así un poco por encima y he visto los vídeos y he dicho, “ostras esto parece que como que...” pero no sabía si vosotras habíais trabajado de alguna manera con la otra gente del proyecto.

M- No...

S-... o erais vosotras como “las investigadas”, o sea.

E- Sí.

M- Éramos las investigadas.

E- Éramos las investigadas.

S- Eso, ¿no? Voy a investigaros, ¡ah!. Somos un caso particular...

M- Es que Carla conoce mucho nuestra trayectoria, porque ella estaba en las primeras...

E- En la primera mesa redonda.

S- Al final, de la universidad...

E- ¡Ajá! Y que la hemos tenido como profe todas.

M- Que hemos tenido bastante vínculo.

S- Ajá. Yo no la he tenido nunca... Yo estuve haciendo el master mismo de Betisa y de vosotras.

M- El mío...

S- Pero yo lo hice en Girona.

M- Ah vale.

S- Sí, sí, sabes tú que se podía...

M- ¡Ah! Vale...

S- Yo tuve en Barcelona con Aída,

M- ¿Y fue la misma promoción que Betisa?

S- No, fue en la siguiente.

M- ¡Ah!

[MINUTO 47:17]

S- Sí, fue la siguiente, porque yo que ahora ya no existe el master, lo han quitado.

M- No, se ve que no. Yo le he perdido la pista pero... nos contaban...

S- Como que lo habían... en Girona creo que no existe ya... en Barcelona sí todavía sobrevive un poco el departamento... Sin más, esto curiosidad. Bueno, soy un poco rollera, ¡eh!. Si os cansáis me decís ¡eh!... Ah, eso, es un aspecto que es como más personal, sobre esto, lo que me queráis contar... ¿cuál es la motivación vuestra, eh... para meteros en este...?

M- ¿envolao?

S- Sobre todo yo lo enfoco más al tema feminista... ¿qué os motiva a meteros en este tipo de inquietudes, sobre el género, sobre el feminismo?. Que podéis aportar vosotras desde vuestra práctica... tenéis algún momento así...

M- Nosotras lo que hacemos es una cosa casi vital, ¿no?. Como que sale de intereses nuestros a nivel personal compartidos en colectivo y que juntas pues te van llevando como a estos “envolaos” ¿no?.

S- Ajá.

M- Y... claro, lo que nos mueve es lo que nos pasa, lo que nos... interesa saber más... o cuestionar... o jugar con ello...

S- Pero tiene, por ejemplo... tu cuando llegaste al máster... ¿antes habías dado cosas de feminismo?

M- Había hecho alguna asignatura de teorías feministas en la universidad... pues sobre todo a partir de planteamientos, pues con Carla, ¿no? Que te empiezas a cuestionar todo el tema de qué pasa del museo ¿no?. O desde esta perspectiva de género...

S- Ja, ja, ja.

M-...con Judith también ¿no?. Y a partir de aquí, claro, le empiezas a dar vueltas a la cabeza y dices, “hostia, es que claro... hay cosas que están pasando, ¿no?” que tu te piensas que todo es normal, pero luego dices: “ino, no, no! es que existen otras formas de hacer las cosas, de plantear las cosas...” y, claro, a partir de ahí te empiezas a cuestionar cosas, es una red, que una cosa te lleva a la otra.

[MINUTO 49:46]

E- Yo creo que parte desde lo muy, muy personal, ¿no?

M- Sí...

E- Porque, por ejemplo yo, recuerdo como una anécdota que fue como... porque yo tengo un punto un poco radical que... ¡la mierda!

S- Ja, ja, ja.

E- Ja, ja, entonces yo recuerdo en segundo de carrera, en historia del arte... ¡Mira tía! Cuando empezamos a dar otra vez Picasso, y no sé qué y no sé cuántos era... ¡esto es una mierda!

S- Ja, ja, ja.

E- ¿Sabes? Es que para mi, parte, como que toda mi vida me he estado planteando el papel del “ser mujer”, ¿no?. Yo desde pequeña siempre me lo he planteado, ¿no? Porque en mi familia ha habido cosas que de pequeña no me dejaban hacer porque era niña, ¿no? Entonces siempre yo he tenido como un cuestionamiento de “no lo entiendo, dadme argumentos”. Y nadie me daba argumentos reales. Y siempre ha sido como una inquietud así. Bueno, como anécdota, ¡eh! Sobre todo recuerdo en Bellas Artes que fue, “esto es una mierda. No me creo la historia del arte.” Y fue así, ¿eh?

S- ¡Tal cual!

[MINUTO 50:55]

E- Y entonces me dijeron que la profe había sido feminista, pero que estaba ya hasta las narices y daba el curriculum tal cual, ¿sabes?.

M- Claro, luego Assumpta Bassas...

E- De tanto luchar y no sé qué, no sé cuántos... y fue como “vale, yo esta historia del arte no la quiero escuchar. No me la creo y no quiero hacerlo desde aquí.”

S- Qué buena...

E- ¿Sabes?, pero como anécdotas muy así... o... yo que sé... desde lo muy, muy personal, desde eh... ahora se lleva de moda no sé qué, o ves anuncios publicitarios y las modelos están violadas y es como ¡eh! ¿Perdón?

S- Nadie dice nada aquí, ¿qué pasa?...

[MINUTO 51:31]

E- Qué es esto, ¿no?. El cuerpo, el objeto, el... la pasividad, y tal y cual... entonces ahí, de repente te encuentras un marco con una serie de personajes increíbles en la facultad, donde, para mi, esas inquietudes o eso que no sabes por donde tirar, te empiezan a dar respuestas.

S- Ajá.

E- Y empiezas a descubrir que hay un montón de mujeres intentando dar visibilidad a las mujeres que ha habido a toda la historia, no sólo en la historia del arte sino en general y entonces es como ¡¡¡Bua!!! ¡¡¡Esto es increíble!!! ¡¡¡La he encontrado!!!, ¿no? Y no hacerlo desde una manera... supongo que depende del carácter, pues ahora me meto a muerte a estudiar todo, sino, ¡qué bien que hay gente que está estudiando sobre esto, donde yo lo puedo hacer desde otro lugar, no desde la teoría que no es a lo que me dedico, sino la práctica y entonces es una manera de confluir finalmente ¿no? “Hostia, qué bien, hay un marco real donde nos podemos encajar, y no encajamos pero estamos ahí y hacemos desde la manera que hacemos nosotras.

S- Ajá.

E- Para mi era muy eso, supongo que para cada una de nosotras, que luego tenemos ese foco en común... ir descubriendo cosas y ha sido, “¡hala! qué guay”. Vamos a jugar con ello. Vamos a visibilizarlo no desde una cosa de sufrimiento ni muchísimo menos. Esto está aquí pero desde una manera, de que llegue, no? A las demás y a los demás.

S- Pensando siempre como en ese momento educativo ¿no?

E- Sí.

S- Como de intentar...

E- Sí porque si no crea rechazo.

M- Compartir, también ¿no?

E- Desde algún lugar que pueda llegar bien.

M- Y que sea agradable, ameno, amable, no que sea desde la seriedad, el estar machacando... la lucha, ¿no? Sino que es desde una forma amable, a nosotras nos gusta hacerlo.

E- Sí...

M- Lúdica y desde el compartir, el celebrar y también poniendo ahí como caña, con esa mirada crítica pero desde este lugar más celebrativo.

S- Y ¿por qué?. O sea, ¿qué puede aportar eso, que no puede aportar otro tipo de práctica educativa?

[MINUTO 54:20]

E- Para mi, yo creo que hay muchas prácticas que crean rechazo,

S- Ajá.

E-...entonces, todo lo que connota que - hablo como en términos generales, de cultura general, del mundo, ¿no?. No sólo del mundo del arte- la palabra feminista ya crea una controversia brutal, ¿no? Es como...

M- En contra de los hombres.

E- Contra hombres, ¿no?. Entonces, claro, partimos de que se ha tergiversado este discurso, - a propósito, es una estrategia, como todas las que hay para quitar importancia o desvalorizar esas luchas, ¿no?- Entonces, sabiendo que esto es una realidad y que durante... se han hecho en los 70's, 80's 90's, ha habido una línea que han sido como muy de luchar, no siempre ¿eh? Pero sí que ha habido una así, ¿no? Las prácticas artísticas del cuerpo, exhibirlo, eh... pero desde esa parte dura, ¿no? Porque en ese momento era mucho más duro...

S- Incluso violenta...

[MINUTO 55:33]

E- Violenta, de agresión al cuerpo, porque el cuerpo es agredido, ¿no?. Y el cuerpo está muy machacado. Entonces nosotras desde aquí no queremos partir, y no queremos porque también no es nuestra manera de hacer, y porque si lo haces desde el otro lugar, es más fácil que el mensaje llegue. Tu cuando juegas o cuando... sí, cuando juegas...

M- Te estás permitiendo experimentar de otra manera.

E- Esta parte de juzgar, de sentirte como el centro... queda apartada, entonces se abre una puerta donde a partir de aquí se puede hacer. Entonces no... Es como, "queremos que esto se sepa, pero queremos que sea bien recibido." Y entonces utilizamos estas prácticas, pero porque también salen mucho de nosotras. Pero también es que es real, cuando lo haces desde aquí.

M- Nos interesa que entre desde la experiencia, desde la vivencia y desde las relaciones.

S- Ajá.

M- Para nosotras es muy importante que cuando estás haciendo algo, te sientas cómodo y que sea la cosa del colectivo, de la colectividad, que estamos juntas, juntos jugando y experimentando, ¿no?.

E- Y...

M- Y que es desde este lugar desde donde pasan cosas.

E- Sí.

[MINUTO 57:00]

M- Y quizás no saldrás y dirás "¡hostia! ¡Feminismo!" porque quizás ni nosotras lo hemos dicho, y da igual, en realidad, lo interesante es que pase desde este lugar.

E- Es por ejemplo lo de ayer, ¿no?. Hablamos... queremos dar visibilidad o queremos saber qué piensan esas personas que han venido al seminario cuando se mete un artista dentro del aula.

M- Queremos plantearlo...

s - ¿Cómo lo hacemos?

E- Cómo lo hacemos, ¿no? O sea, podíamos haber hecho algo súper serio, un discurso, cada uno va diciendo... no sé que.

S- Ajá.

E- Hicimos lo mismo pero de otra manera. Y el resultado para nosotras fue lo suficientemente interesante. Porque sí que se creaba en los grupos, la gente trabajó, en el sentido de decir lo que pensaban, exponerlo, intentar acotarlo, darle una forma, ponerle un nombre, encontrar una solución, eh... y aquí hay la parte lúdica, la parte donde tú estás reflexionando, tal y cual... y donde tú misma puedes dar un resultado, desde el trabajo y puedes exponerla ante nosotros. Entonces en eso que llamamos feminismo pasa lo mismo. O sea, es a través de las experiencias...

S- Ajá.

E-... "x" donde eso, tu te cuestionas, nos cuestionamos...

S- Es como provocado, ¿no?. ¿A lo mejor?, como una experiencia...

M- Es provocar experiencias... provocar vivencias...

E- Oye, chicas, una cosa, es que son las 5...

[MINUTO 58:50]

[FIN DE LA ENTREVISTA]



ANEXO II:
TABLA DE ACCIONES EDUCATIVAS GEMA

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
1	“Feminismo. Una mirada feminista sobre las vanguardias”	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS)	Madrid	(Permanente) Desde 2009	Visita autónoma	<p>Itinerario autónomo que recorre las salas de la 2º planta del MNCARS.</p> <p>“Pretende despertar una nueva mirada en el público incitándole a considerar críticamente las imágenes de la dominación masculina, así como a darse cuenta de las ausencias en los relatos de la historia del arte. Sobre todo y por encima de todo se invita a reconocer el trabajo de las mujeres en la superación de tales modelos”.</p>	<p>http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/educacion/itinerario_feminismo_0.pdf</p> <p>(Consultado el 07/12/2015)</p>
2	Talleres del proyecto “¿Quién da la vuelta a la tortilla?”	Red Museística de Lugo, Museo de León, Museo de Bellas Artes de Murcia (MUBAM)	Lugo, León, Murcia	<p>Lugo del 16 de marzo al 15 de abril.</p> <p>León del 4 al 27 de mayo.</p> <p>Murcia del 1 al 30 de junio de 2012.</p>	Colectivo Medusa Mediación	<p>Taller formativo y práctico sobre arte y género en torno a la exposición itinerante.</p> <p>Se da un taller en cada una de las ciudades, a partir del cual se esbozan las guías didácticas publicadas posteriormente.</p>	<p>Medusa Mediación (2012)</p> <p>http://medusamediacion.com/categories/view/3</p> <p>(Consultado el 07/12/2015)</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
3	“Liberación del cuerpo femenino”	Museo del Traje. Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico	Madrid	Temporada 2015 - 2016	Monitor del museo	<p>“En esta visita reflexionamos sobre la lucha de la mujer por adquirir una posición igualitaria en la sociedad.</p> <p>Lo que ha ocurrido a la par que la liberación del cuerpo del uso de prendas modeladoras como el corséo al desarrollo de otras más cómodas como el pantalón.”</p>	<p>Museo del Traje (2015) Programa para centros escolares.</p> <p>http://museodeltraje.mcu.es/index.jsp?id=782&ruta=7,77,121,500</p> <p>(Consultado el 07/10/2016)</p>
4	Visita guiada con perspectiva de género	Museo de Bellas Artes de Bilbao	Bilbao	26 de enero de 2010	(Organiza el Ayuntamiento de Plentzia)	<p>“Visita guiada con perspectiva de género en el museo de Bellas Artes de Bilbao, que consistirá en un recorrido por los espacios de exposición del museo, correspondiente a la colección permanente.”</p>	<p>http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/museos_prensa/eu_8378/adjuntos/2010-01-26UribeKostaDigitala.pdf</p> <p>(Consultado el 07/10/2015)</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
5	Visita a la exposición “Guerrilla Girls 1985-2015”	Matadero Madrid Centro de Creación Contemporánea	Madrid	Exposición entre enero y abril de 2015. Visitas sábados a las 13:00 h	MAV EducaLAB	<p>“La visita didáctica, preparada por MAVeducalab, está dirigida a todo tipo de público y tiene como objetivo, además de ayudar a conocer y comprender al Colectivo de las Guerrilla Girls, detenerse en el análisis de diez imágenes de la exposición, para analizar los mecanismos gráficos y comunicativos que utiliza, el contenido que promueve y los contextos de producción y aplicación en los que sus obras fueron realizadas.</p> <p>Busca además la participación activa del público, con la intención de repensar y reactualizar las propuestas de las Guerrilla Girls en otros contextos espacio-temporales.”</p>	<p>http://www.mataderomadrid.org/ficha/4093/guerrilla-girls.html</p> <p>(Consultado el 07/10/2015)</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
6	<p>“4 recorridos”</p> <p>1-Mujeres y poder.</p> <p>2-Colaboraciones creativas.</p> <p>3-Mujeres y moda.</p> <p>4-Mujeres y arte.</p>	Museo de Arte Thyssen-Bornemisza	Madrid	<p>Lunes 9 de marzo (recorrido 1)</p> <p>Lunes 16 de marzo (recorrido 2)</p> <p>Lunes 23 de marzo (recorrido 3)</p> <p>Lunes 30 de marzo (recorrido 4)</p> <p>2015</p>	Un profesional del Área de Educación o voluntario.	<p>Dentro del Proyecto “Nos+otras” de “Educathyssen”.</p> <p>“Cada itinerario, con una hora de duración aproximada, es como una conversación entre dos mujeres sobre varios cuadros, entre una de las participantes de su programa “Nos+otras” (FEAPS, Pueblos Unidos, Centro de Rehabilitación Psicosocial de Latina y La Comisión de Investigación de Malos Tratos a Mujeres) y un profesional del Área de Educación o voluntari del Museo.</p> <p>El público participante en estos itinerarios podrá formar parte de estas conversaciones”</p>	<p>Museo Thyssen-Bornemisza (2015)</p> <p>Folleto del Día Internacional de la Mujer de 2015</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
8	Trabajo con grupos de mujeres en el proyecto “Nos+otras”	Museo de Arte Thyssen-Bornemisza	Madrid	Marzo de 2014	Ana Moreno, Alberto Gamoneda Y el equipo de Educathyssen	Como resultado del proyecto “Nos+otras” se ha producido una serie inicial de nueve vídeos que recogen el diálogo entre las integrantes de diversos colectivos y el personal del museo, centrado en las obras de las colecciones.	http://pdigital.museothyssen.org/index.html?revista=96653161&pagina=10104 (Consultado el 10/10/2016)
9	“Una cuestión de género”	Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias “González Martí”	Madrid	Curso 2013 – 2014. Estas tres visitas-taller se realizan de martes a viernes, desde las 10.30 h	(No figura)	Dentro del programa “Actividades escolares” y dirigida a jóvenes entre 14 y 18 años. “La actividad tiene como objetivo analizar el concepto de género (femenino, masculino u otros) a través de una selección de obras expuestas en la planta baja y primera planta del Museo. La visita concluye con una escenificación en el Salón de baile que consiste en una inversión de los roles de género. La actividad pretende cuestionar las preconcepciones que acerca del concepto de género puedan tener los alumnos, así como introducir la noción de diversidad cultural en el concepto de género.”	http://www.mcu.es/cultura20/web/guest/agenda/cultural/mcu/listado/detalle?p_p_id=MCU_AGENDA_13&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&p_r_p_564233524_event=946789 (Consultado el 10/10/2016)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
10	“Penélope ficha a las seis. La distribución del trabajo en la moda y la industria textil desde una perspectiva de género”	Museo del Traje. Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico	Madrid	8 de marzo de 2013	(No figura)	Visita comentada. Dentro del program “Actividades extraordinarias”, donde se introducen las actividades programadas en relación o con motivo de la celebración del Día de la mujer.	http://museodeltraje.mcu.es/index.jsp?id=77&ruta=7 (Consultado el 10/10/2016)
11	“Maria Antonieta”, “Amelia Bloomer”, “Elsa Schiaparelli”, “Margaret Thacher”	Museo del Traje. Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico	Madrid	7 y 8 de marzo de 2012	(No figura)	“El Museo ofrece varias visitas comentadas, en las que las protagonistas son mujeres relevantes tanto en el mundo de la moda como en otros aspectos de la sociedad de su tiempo.”	http://museodeltraje.mcu.es/index.jsp?id=77&ruta=7 (Consultado el 10/10/2016)
12	“De la mano de Laura”	Museo del Traje. Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico.	Madrid	8 de marzo de 2013	(No figura)	Taller dentro de la celebración del Día de la mujer.	http://museodeltraje.mcu.es/index.jsp?id=324&ruta=7,77,121,500,782 (Consultado el 10/10/2016)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
13	“Lo femenino Cuenta”	Museo de la Autonomía de Andalucía	La Puebla del Río, Sevilla	13, 20 y 27 de enero de 2010 a las 18:00 h	(No figura)	<p>Narraciones teatralizadas con motivo de la exposición temporal</p> <p>“Fabulaciones sobre la mujer. La imagen femenina en las colecciones del Museo de Málaga”.</p> <p>“El Museo de la Autonomía de Andalucía ha organizado una serie de actividades paralelas que inciden en la mujer como eje central y la convierten en protagonista. En el mes de diciembre se realizarán Cuentacuentos para los más pequeños enfocados a la coeducación, mientras que en enero serán los adultos los que podrán disfrutar de narraciones teatralizadas. Las visitas que realicen los escolares a esta muestra se complementarán, además, con un cuadernillo didáctico.”</p>	<p>Museo de la Autonomía de Andalucía (2009)</p> <p>Programa de actividades del Museo 2009/2010</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
14	Visita guiada a la exposición "Figuras de la exclusión. Una mirada desde el género"	Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español	Valladolid	8 de marzo de 2012	(No figura)	<p>Dentro del programa de actividades en torno a la exposición</p> <p>"Figuras de la Exclusión". "Ofrece una mirada desde el Género tomando como punto de partida la exclusión, que hoy en día tiene un rostro femenino.</p> <p>El objetivo de este proyecto, no es crear una historia paralela, sino reposicionar la mirada desde lo singular y lo subjetivo para establecer nuevas narrativas sobre los fondos de la Colección Arte Contemporáneo en el Museo Patio Herreriano, aplicando el análisis de género a obras creadas por mujeres o que hablan sobre ellas.</p>	<p>http://en.www.mcu.es/novedades/2011/novedades_FigurasExclusion.html</p> <p>(Consultado el 10/05/2012)</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
15	“Femenino/masculino. Por el arte hacia la igualdad”	Museo Regional de Arte Moderno (MURAM)	Cartagena	14 de abril y 31 de Diciembre de 2011	(No figura)	<p>Visita-taller dirigida a alumnado de secundaria y bachiller en torno a la exposición</p> <p>“Pasajes del cuerpo contemporáneo. “Los alumnos pudieron analizar los diferentes géneros en el arte contemporáneo, sus nuevos formatos para conseguir la igualdad de género en la sociedad actual a través de una visita dinamizada y un taller”.</p>	<p>https://content.cdnprado.net/doclinks/pdf/deac/actas-18-DEAC.pdf</p> <p>(Consultado el 10/05/2017)</p>
16	“Máscaras e identidades virtuales”	Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM)	Valencia	21 de noviembre de 2015	Culturama gestión sociocultural	<p>“Una aproximación a la obra de la artista inglesa Gillian Wearing (...)</p> <p>Se trabajarán cuestiones sobre la identidad, la definición de género, las fantasías y desencantos, las máscaras que se llevan en la vida cotidiana y su presencia en los retratos, autorretratos y selfies (...) dirigido a público joven y adulto de 15 a 26 años con un máximo de 24 participantes.”</p>	<p>https://www.ivam.es/actividades/taller-mascaras-e-identidades-virtuales/</p> <p>(Consultado el 10/10/2016)</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
17	“Mujer y Antropología: la imagen femenina en el Museo de América”	Museo de América	Madrid	8 de marzo de 2010	(No figura)	<p>Recorrido por cuatro piezas relacionadas con la imagen de la mujer: “Chalchiuhtlicue” (escultura precolombina en roca volcánica), “Yndia de Mulgrave” (dibujo a lápiz), “Sor Juana Inés de la Cruz” (óleo sobre lienzo) y “Huipil” (tejido brocado Tzotzil).</p> <p>“Los museos son lugares de construcción y transmisión de pensamiento y la imagen femenina se encuentra presente en gran parte de sus colecciones. Depende de nosotros conseguir que la mujer obtenga la visibilidad necesaria, así como el reconocimiento a su contribución en aspectos sociales, económicos y culturales dentro del contexto de cada una de las sociedades de las que forman o formaron parte.”</p>	<p>Museo de América (2010)</p> <p>Folleto del Día de la Mujer</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
18	“La mujer en la historia” visita guiada	Museo Arqueológico Nacional (MAN)	Madrid	8 de marzo de 2015	(No figura)	<p>“El Museo, comprometido con los estudios de género, se adhiere a la celebración del Día Internacional de la Mujer con un programa en el que ésta adquiere protagonismo. A través del conocimiento, la emoción y el diálogo el programa facilita a los visitantes la comprensión del papel asignado a la mujer en la Historia.”</p>	<p>http://www.man.es/man/actividades/actividades-extraordinarias/08032015-dia-mujer.html</p> <p>(Consultado el 10/10/2016)</p>
19	“Mujeres romanas, mito y realidad”	Museo Nacional de Arte Romano	Mérida	8, 9, 10 y 11 de marzo de 2011	(Organizan: Departamento de investigación, Educación y Acción Cultural)	<p>Dentro del programa “Ser Mujer en Roma”. Dirigido a público adulto. “Durante la semana el público interesado podrá descubrir diferentes aspectos relacionados con el papel desempeñado por la mujer en la sociedad romana. (...) Igualmente una visita temática por las salas del Museo nos acercará a diosas, heroínas, esposas, empresarias, emperatrices y esclavas descubriendo así diferentes formas de Ser mujer en Roma.”</p>	<p>Museo Nacional de Arte Romano (2011)</p> <p>Folleto de la semana temática “Ser Mujer en Roma”</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
20	Visitas guiadas a la exposición “Mujeres bajo sospecha. Memoria y sexualidad 1930-1980”	Centro Cultural Montehermoso Kulturunea	Vitoria	4 y 7 de junio de 2013 a las 19:00 h	(Organiza: Servicio de Igualdad del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz Colabora: Centro Cultural Montehermoso)	Visitas en euskera. “El tema que guía la exposición es la sexualidad de las mujeres entre 1930 y 1980, y que a través de los objetos y documentos que estuvieron cerca de sus vidas (documentación original, libros, fotografías, carteles, pinturas, objetos, etc.), marcará un recorrido temático y no lineal entre lo íntimo y lo público, lo popular y las élites, lo anónimo y los personajes con nombre y apellidos.”	http://montehermoso.net/pagina.php?m1=&m2=&m3=&id_p=996 (Consultado el 10/10/2016)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
21	Guía didáctica Museo González Martí	Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias “González Martí”	Madrid	(Permanente) Desde 2011	Antonia Fernández Valencia, Marián López Fernández Cao, Asunción Bernárdez Rodal	<p>“El objetivo fundamenta de la propuesta didáctica es acercar la presencia de las mujeres en la elaboración de materiales artísticos y destacar su presencia significativa en las representaciones del arte y de los objetos cotidianos, desde una perspectiva feminista, al público en general y las personas jóvenes que se encuentran en período de formación en particular. (...) Se estructura en torno a un itinerario de piezas o espacios del MNCAS que ofrece vías de reflexión para descubrir el arte desde una perspectiva feminista, de-construyendo la visión tradicional del arte con una mente abierta, plural y crítica y acercándonos al arte y a la historia desde un posicionamiento activo y reflexivo.”</p>	<p>http://www.museosenfemenino.es</p> <p>(Consultado el 02/03/2015)</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
22	Guía didáctica Museo del Prado	Museo Nacional del Prado	Madrid	(Permanente) Desde 2011	Antonia Fernández Valencia, Marián López Fernández Cao, Asunción Bernárdez Rodal	<p>“Los itinerarios elaborados para el Museo del Prado abordan dos temáticas básicas:</p> <p>Las mujeres y el poder y Los trabajos de las mujeres.</p> <p>Aunque tienen una clara relación entre sí, ya que el primero tienen numerosos elementos que le permiten integrarlo en el segundo, podemos decir que tienen un profundo carácter complementario desde el punto de vista social, ya que el primero recoge fundamentalmente los trabajos y biografías de las mujeres de casas reales y nobiliarias, mientras el segundo, aú incluyendo algunos ejemplos de mujeres de esos grupos por su actividad política se centra esencialmente en los trabajos de las mujeres de clases medias y populares.”</p>	<p>http://www.museosenfemenino.es</p> <p>Consultado el 02/03/2015)</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
23	Visita temática Día de la Mujer	Museo Nacional del Romanticismo	Madrid	7 y 27 de marzo 17:30 h y 19:00 h. 14 de marzo de 2014 de 11:30 h. a 13:00 h.	(No figura)	<p>“A través de una visita al Museo y un debate posterior, se verán algunas de las imágenes más tradicionales asociadas a la mujer decimonónica, sus atributos y sus carencias.</p> <p>A su vez, se intentará mostrar aquello que no se representa las ausencias y silencios en ciertos discursos históricos.”</p>	http://mujeremprende.dora.net/marzo-es-el-mes-de-la-mujer-en-el-museo-del-romanticismo/
24	“Las mujeres romanas: ámbito público y privado, Visitas guiadas”	Museo Nacional de Arte Romano	Mérida	Del 6 al 9 de marzo de 2012	(No figura)	<p>Visitas guiadas dentro de la “Semana temática: Ser mujer en Roma”.</p> <p>“Se darán a conocer los distintos roles de la mujer en el mundo romano, emperatrices, empresarias, esposas, esclavas...”</p>	Museo Nacional de Arte Romano (2012) Folleto de la semana temática “Ser Mujer en Roma”

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
25	“La indumentaria femenina valenciana”	Museo de Cerámica y de Artes Suntuarias “González Martí”	Valencia	8 marzo de 2012	Textos: M ^a Paz Soler Ferrer; Liliane Cuesta Davignon. “El Museo agradece la colaboración de M ^a Victoria Liceras.”	Ruta Temática nº1 dentro de la serie “Rutas Temáticas en el Museo Nacional de Cerámica”. Entrada gratuita para todas las mujeres para celebrar el día 8 de marzo.	http://www.mecd.gob.es/mnceramica/actividades/otras-actividades/historico.html (Consultado el 02/03/2016)
26	Visita temática exclusiva en torno a la imagen de la mujer	Museo Lázaro Galdiano	Madrid	8 y 15 de marzo de 2012. Entre las 17:30 h a las 18:45 h	(No figura)	“El itinerario temático pretende mostrar al público el papel de la mujer en la historia y su representación en el arte con el fin de valorar y compara su situación en el pasado y la actualidad, además de resaltar aspectos iconográficos, estilísticos e históricos de las obras seleccionadas.”	http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/principal/mc/mujeres/2012/dia-internacional/museos.html (Consultado el 02/03/2016)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
27	“Clotilde, mujer entre dos siglos”	Museo Sorolla	Madrid	8, 9 y 13 de marzo de 2012 a las 18:30 h	(No figura)	<p>Visita guiada dentro de la “Semana de la Mujer”. “La visita guiada se centrará en el papel que tuvo Clotilde en la obra del pintor y en su posición como mujer en la sociedad de la época de entre siglos, como mujer avanzada y cosmopolita dentro de las relaciones que frecuentaba el pintor en su ámbito profesional, y a la vez como cabeza de familia en las ausencias del pintor por su trabajo.</p> <p>Se hará especial hincapié en la faceta de lectora (avanzada para la época), reflejada en varios cuadros por Sorolla: En resumen, se resaltará su papel de madre y esposa, de mujer de su tiempo, preocupada por los asuntos familiares, domésticos y prácticos, pero también consciente de lo que suponía la pintura para su marido, y consciente del valor del legado del pintor, tanto que don la casa familiar y sus colecciones al Estado para crear el Museo.”</p>	<p>http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/principal/mc/mujeres/2012/dia-internacional/museos.html</p> <p>(Consultado el 02/03/2016)</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
28	“La imagen de la mujer en las antiguas culturas americanas”	Museo de América	Madrid	8 de marzo de 2012	(No figura)	Visita temática, 2 pases.	http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/principal/mc/mujeres/2012/dia-internacional/museos.html (Consultado el 02/03/2016)
29	“4 recorridos”	Museo de Arte Thyssen-Bornemisza	Madrid	8 de marzo de 2012 de 11.00 h a 13.00 h y de 16.00 h a 18.00 h	Colectivo Pueblos Unidos, Centros de Mayores del distrito centro de Madrid, AMAS-Afandem, grupo de mujeres del CRPS Latina, Comisión de Investigación de malos tratos a mujeres	“Con motivo de la celebración del Día Internacional de la Mujer y en el marco del I Festival Miradas de Mujeres organizado por MAV (Mujeres en las Artes Visuales), el Museo Thyssen-Bornemisza presenta un programa de actividades con varios colectivos de mujeres, encargadas de aportar su mirada sobre la representación femenina en la historia del arte a través de cuatro recorridos especiales por las colecciones del Museo, y de establecer un diálogo entre las mujeres del pasado y las mujeres actuales con el arte como telón de fondo de una lucha histórica.”	http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/principal/mc/mujeres/2012/dia-internacional/museos.html (Consultado el 02/03/2016)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
30	“Mujer, cuéntame tú como vistes en... La India”	Museo Nacional de Antropología	Madrid	7 de marzo de 2013	Sohini Roychowdhury	<p>Taller para adultos dentro del programa “Mujer, cuéntame cómo vistes tú...”.</p> <p>“Pretende acercarse a las mujeres de diferentes culturas desde el punto de vista de la indumentaria y los complementos femeninos.</p> <p>Las dos sesiones de este taller serán impartidas por mujeres procedentes de distintas culturas, y ellas mismas serán quienes contarán al público asistente, desde su propia experiencia vital, cuáles son los trajes tradicionales que usan las mujeres de su cultura, en que momentos especiales se utilizan, qué significados tienen y cómo han evolucionado con el paso del tiempo. Durante esta sesión, Sohini Roychowdhury ofrecerá una charla explicativa</p>	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) Memoria de actividades Día de la Mujer

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
31	“Mujer, cuéntame tú como vistes en...África	Museo Nacional de Antropología	Madrid	14 de marzo de 2013	Edith Ursule Mbella Eboa, Zahra Ramdán Ahmed, Sikitu Massimango Mweze	<p>Taller para adultos dentro del programa “Mujer, cuéntame cómo vistes tú...”.</p> <p>“Pretende acercarse a las mujeres de diferentes culturas desde el punto de vista de la indumentaria y los complementos femeninos.</p> <p>Las dos sesiones de este taller serán impartidas por mujeres procedentes de distintas culturas, y ellas mismas serán quienes contarán al público asistente, desde su propia experiencia vital, cuáles son los trajes tradicionales que usan las mujeres de su cultura, en que momentos especiales se utilizan, qué significados tienen y cómo han evolucionado con el paso del tiempo.</p> <p>En este taller se hablará de la indumentaria y la joyería de la mujer en diferentes partes de África.</p>	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) Memoria de actividades Día de la Mujer

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
32	“Sin costuras. Cómo ser elegante “a la romana” y no morir en el intento”	Museo Nacional de Arte Romano	Mérida	9 y 10 de marzo de 2013	Dra. Pilar Caldera de Castro y Eduardo Acedo Sánchez	Taller de participación en el que se darán a conocer las claves de la elegancia de las dóminas romanas, sus gustos, preferencias, costumbres, creencias.. y mucho más.	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) Memoria de actividades Día de la Mujer
33	Visita guiada a la exposición “La Biblia de las mujeres de Abdón de Paz: identidad y educación de la mujer en el siglo XIX”	Museo Nacional de Cerámica y Artes suntuarias “González Martí”	Valencia	7 de marzo de 2013	Liliane Cuesta	Visita guiada a la exposición “La Biblia de las mujeres de Abdón de Paz: identidad y educación de la mujer en el siglo XIX.”	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) Memoria de actividades Día de la Mujer

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
34	"Femenino singular"	Museo Nacional de Escultura	Valladolid	8 de marzo de 2013	(No figura)	<p>Dentro del programa "A través del tiempo y la memoria", dos sesiones. "La visita temática Femenino singular", programada con motivo del Día Internacional de la Mujer (8 de marzo), es una invitación a contemplar algunas de las representaciones femeninas de la colección del Museo Nacional de Escultura desde la perspectiva de los nuevos planteamientos históricos que tienen a la mujer como protagonista y que intentan perfilar, a través del arte, cuál fue su consideración social en determinadas épocas culturales y qué papel se le asignó en función de ella. (...)</p> <p>El acceso al museo de las mujeres será gratuito durante todo el día 8."</p>	<p>http://www.mcu.es/cultura20/web/guest/agenda/cultural/mcu/listado/detalle?p_p_id=MCU_AGENDA_13&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&p_r_p_564233524_event=390219</p> <p>(Consultado el 10/03/2015)</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
35	“La mujer del siglo XIX: de inspiradora a protagonista. Educación, enseñanza y desempeño femenino en las artes”	Museo Nacional del Romanticismo	Madrid	8, 14, 19 de marzo de 2013	Diseño y realización Andrea López Tyrer	Dentro de los “Encuentros Temáticos sobre Educación y Mujer en el siglo XIX”. “El museo acerca al público los aspectos centrales de la educación femenina en la España de esta época. A través de una charla y una visita al museo, se analizará también la función de la mujer en la enseñanza y su creciente presencia en las artes y la literatura del momento.”	Museo Nacional del Romanticismo (2013) Nota de prensa, 28/02/13

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
36	“Joaquín Sorolla, retratos de la mujer”	Museo Sorolla	Madrid	8 y 9 de marzo de 2013 a las 17:00 h y 18:30 h	(No figura)	Actividad extraordinaria con motivo de la celebración del Día de la Mujer. “Partiendo de tres conceptos: inteligencia, destreza y feminidad analizaremos en el museo piezas, cuadros, personajes de la familia o amistades que representen estas tres cualidades de la mujer trabajadora. Observaremos también la cuestión desde la perspectiva histórica que supuso el cambio de siglo para la mujer con el desarrollo de la revolución industrial y el paulatino abandono de la vida rural o la aparición de las clases medias a través de los retratos de mujer que Sorolla dejó como legado.”	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) Memoria de actividades Día de la Mujer
37	Taller de animación Stop Motion	Museo de América	Madrid	8 y 9 de marzo de 2014	(No figura)	“Taller de Animación Stop Motion vinculado con el tema de la mujer y las migraciones.”	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) Memoria de actividades Día de la Mujer

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
38	“Teatro del Oprimido”	Museo del Traje. Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico	Madrid	1 de marzo de 2014	Vanessa Camarda	“El teatro del oprimido como herramienta de reflexión sobre la propia realidad social sirve en esta ocasión para revisar nuestra relación con el consumo de ropa y las implicaciones que estas actitudes pueden tener en la vida de las trabajadoras textiles.”	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) Memoria de actividades Día de la Mujer
39	“El sufragismo”	Museo del Traje. Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico	Madrid	8 de marzo de 2014	La Comisaria Ana Guerrero, junto con el grupo recreacionista “Club Fin de Siglo”	“El Museo del Traje junto con el grupo recreacionista “Club Fin de Siglo” ha organizado para este día una visita comentada a las piezas más significativas de su exposición con el movimiento del sufragismo femenino como hilo conductor.”	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) Memoria de actividades Día de la Mujer
40	“Me tejo un broche”	Museo del Traje. Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico	Madrid	15 de marzo de 2014	(No figura)	Taller de tejido creativo. “A través de este taller los participantes podrán conocer los fundamentos de la fabricación de un textil y diseñar su propio tejido en un telar artesanal.”	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) Memoria de actividades Día de la Mujer

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
41	"Mujer, cuéntame tú cómo vistes en... México"	Museo Nacional de Antropología	Madrid	7 de marzo de 2014	Sikitu Massimango Mweze, con la colaboración de Gabriela Rosado, Paola Herrera, Daniel Espinosa, María Toledo, así como diversas personalidades	"Por segundo año consecutivo y en el marco del Día Internacional de la Mujer 2014, el Museo Nacional de Antropología, ha querido brindar un homenaje a las mujeres de todo el mundo, retomando el taller iniciado en 2013, Mujer cuéntame tú cómo vistes en..., que este año tendrá como anfitrión a México. (...) el objetivo principal de este taller [es] el de dar voz a las mujeres de otras culturas, visibilizarlas, mostrar su empoderamiento y sobre todo ofrecer un espacio de diálogo e intercambio de ideas, abierto y dinámico."	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) Memoria de actividades Día de la Mujer
42	Taller de familias	Museo Nacional de Arte Romano	Mérida	9 de marzo de 2014	(No figura)	Dentro de la Semana temática "Ser mujer en Roma". "Desde un planteamiento eminentemente divulgativo y ameno, se ha programado una serie de actividades (...) un taller de familias sobre aspectos femeninos entre los que se tratarán temas de género como la indumentaria, joyería, etc"	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) Memoria de actividades Día de la Mujer

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
43	Ficha didáctica "Salomé"	Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias "González Martí"	Valencia	Del 8 al 30 de marzo de 2014	(No figura)	Ficha didáctica para la exposición de la obra "Salomé", acuarela de autor desconocido, ca. 1920-1930 " [se abordará] el tema de la femme fatale, el concepto y su origen."	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) Memoria de actividades Día de la Mujer
44	"Lo femenino en el mito clásico"	Museo Nacional de Escultura	Valladolid	8 de marzo de 2014	(No figura)	Visita guiada, "Lo femenino en el mito clásico"	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) Memoria de actividades Día de la Mujer

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
46	“La mujer del cambio de siglo”	Museo Sorolla	Madrid	8 de marzo de 2014	(No figura)	<p>“Visita guiada al museo en la que se propondrá la observación de la cuestión desde la perspectiva histórica que supuso el cambio de siglo para la mujer con el desarrollo de la revolución industrial y el paulatino abandono de la vida rural a la vida en la ciudad o la aparición de las clases medias. “Pescadoras valencianas” o “Pescadora con su hijo” son ejemplo de la doble actividad de la mujer compartiendo el trabajo y el cuidado de la familia. De las mujeres trabajadoras de la Hispanic a la mujer formada de la institución libre de enseñanza o el ama de casa que también es producto de la división del trabajo del siglo XX.”</p>	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) Memoria de actividades Día de la Mujer
47	“Más allá de Elena. ¿Dónde están las mujeres de la Prehistoria?”	Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira	Santillana del Mar, Cantabria	8 y 22 de marzo de 2014	(No figura)	Visita teatralizada a la exposición del museo.	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) Memoria de actividades Día de la Mujer

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
47	“Más allá de Elena. ¿Dónde están las mujeres de la Prehistoria?”	Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira	Santillana del Mar, Cantabria	8 y 22 de marzo de 2014	(No figura)	Visita teatralizada a la exposición del museo.	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) Memoria de actividades Día de la Mujer
48	“Diosas y Santas en el Museo del Prado”	Museo Nacional del Prado	Madrid	3, 11, 18 y 25 de marzo de 2014, a las 11:00 h y a las 17:00 h	(No figura)	Visita guiada. “Este recorrido permitirá a los asistentes descubrir obras de la colección permanente del Prado en las que las mujeres son protagonistas por su carácter divino o religioso.”	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) Memoria de actividades Día de la Mujer

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
49	Guía didáctica Museo Reina Sofía	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS)	Madrid	(Permanente) Desde 2011	Marián López Fernández Cao, Yolanda Beteta, Asunción Bernárdez Rodal, Antonia Fernández Valencia	<p>El itinerario didáctico propone un análisis y reflexión de la forma en que las/os artistas perciben la feminidad, el cuerpo y la relación física y emocional con la realidad a través del estudio de algunas de sus obras. (...)</p> <p>La propuesta se materializa en un itinerario integrado por varias obras artísticas que actualmente se exhiben en la colección 1 del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (en adelante MNCARS) y que integran el Itinerario “Feminismo. Una mirada feminista de las vanguardias”</p>	<p>http://www.museosenfemenino.es</p> <p>(Consultado el 02/03/2015)</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
51	“Isadora Duncan”, “La Reina Victoria de Inglaterra” y “La duquesa de Alba”	Museo del Traje. Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico	Madrid	3, 4, 5, 7 de marzo de 2015	(No figura)	<p>Visitas comentadas: El museo organiza varias visitas comentadas en torno a diferentes mujeres que tuvieron un papel destacado en la historia y en el mundo de la moda: Isadora Duncan, La reina Victoria de Inglaterra y La duquesa de Alba.</p> <p>El Museo cerrará la semana con una visita en la que miembros de Recreaciones Históricas Club Fin de Siglo recrearán trajes que han significado un hito en la historia de la indumentaria femenina</p>	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) Memoria de actividades Día de la Mujer

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
52	“El Museo Nacional de Antropología con ojos de mujer”	Museo Nacional de Antropología	Madrid	Del 1 al 31 de marzo de 2015	(No figura)	<p>“Con motivo del Día Internacional de la Mujer, un año más el MNA quiere acercarse a la MUJERES con mayúsculas y fomentar con ello los valores de respeto, dignidad e igualdad para ellas. (...) Gracias a una selección de piezas de la exposición permanente del museo pertenecientes a diversas culturas proponemos al público un recorrido temático autoguiado, en el que una guía impresa irá descubriendo diversos aspectos sobre las mujeres que podemos conocer a través de esos objetos.”</p>	<p>http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/museos/destacados/2015/dia-internacional-mujer15.html</p> <p>(Consultado el 02/02/2017)</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
53	“Amelia Bloomer, una mujer de armas tomar”	Museo Nacional del Romanticismo	Madrid	8 de marzo de 2015	(No figura)	<p>Dentro del Trimestre temático “Románticos a contra-corriente”. Visita teatralizada.</p> <p>“En esta visita tan especial, Amelia Bloomer guiará a los asistentes por el Museo del Romanticismo, explicando cómo luchó por los derechos de la mujer en una sociedad como la del siglo XIX, en la que las mujeres estaban relegadas al ámbito doméstico y familiar. Además, de su mano se podrá conocer la nueva y revolucionaria moda de los pantalones “bloomer”, que supusieron el principio de la liberación de la mujer.”</p>	<p>http://es.calameo.com/read/00107808260e3eac32f9d</p> <p>(Consultado el 02/02/2017)</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
54	“Más allá del corsé. La mujer del siglo XIX a través de la revista La moda elegante”	Museo Nacional del Romanticismo	Madrid	3, 6, 13, 26 de marzo de 2015	(No figura)	<p>Dentro del Trimestre temático “Románticos a contra-corrient”. “Visita especial a la Biblioteca del Museo en la que analizaremos los ejemplares de una de las revistas femeninas más importantes del siglo XIX, La Moda Elegante.</p> <p>Una publicación destinada a informar sobre las últimas tendencias de la moda y también a instruir y entretener a una mujer todavía muy volcada en el hogar y la familia, un modelo que representa el estereotipo femenino del XIX frente al que, andando el siglo, irán surgiendo cada vez más voces discordantes.</p> <p>A través de sus figurines, noticias y artículos podremos acercarnos a aspectos variados de la vida cotidiana de las mujeres del momento como el ocio, las relaciones sentimentales, la higiene o la práctica del deporte.”</p>	<p>http://es.calameo.com/read/00107808260e3eac32f9d</p> <p>(Consultado el 02/02/2017)</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
55	Visitas guiadas a la exposición "Helena Sorolla, escultora"	Museo Sorolla	Madrid	13 y 20 de marzo de 2015	(No figura)	<p>"Con motivo del Día Internacional de la Mujer, el Museo quiere resaltar la figura de la escultora Helena Sorolla. Conoceremos su vida como hija de un gran pintor y su obra escultórica, presente en la que fue su casa familiar."</p>	<p>http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/museos/destacados/2015/dia-internacional-mujer15.html</p> <p>(Consultado el 02/02/2017)</p>
56	Talleres sobre la exposición "Helena Sorolla, escultora"	Museo Sorolla	Madrid	7, 14, 21 y 28 de marzo de 2015	(No figura)	<p>Talleres infantiles.</p> <p>"Recorreremos la casa-museo del pintor Joaquín Sorolla para conocer a su familia, quienes eran, como vivían y que les gustaba hacer.. pintar, esculpir.</p> <p>¡Era una familia de artistas!</p> <p>Con la mirada llena de ideas haremos como su hija Helena, obras dignas del museo.</p>	<p>Ellas crean (2015)</p> <p>Dossier de prensa, 08/03/2015</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
57	Visitas guiadas a la exposición temporal “Sexo, Desnudo y Erotismo en Augusta Emerita”	Museo Nacional de Arte Romano	Mérida	4, 5, 6, 7 de marzo de 2015	(No figura)	<p>Dentro del ciclo anual “Ser mujer en Roma”. “La muestra temporal pretende ahondar sobre al cultura sexual en la Mérida antigua.</p> <p>Está organizada en dos bloques: una sección relacionada con el uso de la imagen del desnudo y los atributos sexuales en Roma fuera de la cuestión sexual, y más específicamente de su empleo como protectores; de otra parte, un segundo bloque relacionado más directamente con el erotismo y centrada en la Diosa del Amor, Venus, y en al que destacarán muy especialmente lucerna eróticas, organizadas por temas, mostrándose aparte la cuestión de los graffiti eróticos-jocosos conservados en la ciudad.”</p>	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) Memoria de actividades Día de la Mujer

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
58	“Moda en femenino”	Museo Nacional del Prado	Madrid	1, 8, 22, 29 a las 11:00 h y a las 17:00 h de octubre de 2015	(No figura)	Itinerario.	https://www.museodelprado.es/actualidad/actividad/moda-en-femenino/e6b924f2-3bc7-4f25-bc1d-6e785b9205b1 (Consultado el 02/02/2017)
59	“Los trabajos de las Mujeres”	Museo Nacional del Prado	Madrid	(Permanente) Desde 2009	Antonia Fernández Valencia, Marián López F. Cao, Asunción Bernárdez Rodal, con la colaboración del equipo de Educación del Museo del Prado	“El itinerario se desarrolla en la planta baja y planta primera (...) pretende sacar a la luz los trabajos compartidos y específicos de las mujeres y poner de relieve su valor social y cultura, así como destacar a algunas individualidades que, por su especial contribución a un campo de actividad laboral, merecen que su nombre permanezca no solo en la genealogía femenina sino en la memoria colectiva de los pueblos.”	http://www.museosenfemenino.es (Consultado el 02/03/2015)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
60	“Las mujeres y el poder”	Museo Nacional del Prado	Madrid	(Permanente) Desde 2011	Antonia Fernández Valencia, Marián López F. Cao, Asunción Bernárdez Rodal, con la colaboración del equipo de Educación del Museo del Prado	“El itinerario sobre “Las mujeres y el poder” en el Museo del Prado, utiliza los retratos como punto de apoyo para recuperar el protagonismo político de las mujeres de las Casas Reales en el gobierno de los reinos de España y la política internacional, así como el de algunas mujeres de las elites nobiliarias en la conquista de derechos. (...) Algunas de estas mujeres tuvieron un importante papel como coleccionistas, mecenas e impulsoras de las colecciones reales, lo que las asocia de manera muy significativa a este Museo del Prado. Este itinerario es, pues, un modesto pero sentido homenaje.”	http://www.museosenfemenino.es (Consultado el 02/03/2015)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
61	“Las mujeres en el Museo González”	Museo Nacional de Cerámica “González Martí”	Valencia	(Permanente) Desde 2009	Equipo de investigación de Arte y Museos del Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid en colaboración con el MNCAS	“El itinerario responde a la necesidad de dar mayor visibilidad al trabajo de las mujeres, y su participación tanto en la vida material como significativa a lo largo de la historia.”	http://www.museosenfemenino.es (Consultado el 02/03/2015)
62	“Cuerpos modelables. La indumentaria como instrumento de control del cuerpo femenino”	Museo del Traje. Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico	Madrid	(Permanente) Desde 2009	Yolanda Beteta, Instituto de Investigaciones Feministas	“La selección de las piezas que integran este itinerario muestra las implicaciones de la indumentaria en el cuerpo de las mujeres, su simbolismo y sus connotaciones sociales, económicas y religiosas.”	http://www.museosenfemenino.es (Consultado el 02/03/2015)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
63	“Las mujeres en la sociedad imperial romana”	Museo Arqueológico Nacional	Madrid	(Permanente) Desde 2009	Antonia Fernández Valencia, Marián López F. Cao, Asunción Bernárdez Rodal, en colaboración con el Departamento de Antigüedades Clásicas del Museo Arqueológico Nacional.	“El Itinerario sobre “Las mujeres en la sociedad imperial romana”, que recorre las salas 18 a 23 del Museo Arqueológico Nacional, pretende sacar a la luz aspectos de la posición jurídico- social de las mujeres que contribuyeron a cristalizar la sociedad patriarcal, visibilizar a mujeres que tuvieron reconocimiento público por su actividad política, económico-social, religiosa o cultural, y poner en valor los saberes y trabajos de las mujeres en el ámbito doméstico.”	http://www.museosenfemenino.es (Consultado el 02/03/2015)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
64	"Let's play!"	Museu d'Art Contemporani de Catalunya (MACBA)	Barcelona	28 de junio de 2014, de 17:00 h a 22:00 h	Les Salonnieres	Taller dentro de, programa "Habitación 1418" "El cuerpo es un elemento de socialización, un lugar desde donde construimos nuestra identidad. Éste es un medio con el cual incorporamos normas, hábitos y movimientos que nos domestican y que rigen la representación de nuestro género, del estatus social, de la nacionalidad y de nuestro comportamiento. ¿Cómo creamos esta narración? ¿Condiciona la moda nuestros movimientos? ¿Son propios nuestros gestos?"	http://www.macba.cat/es/les-salonniers-habitacio-1418#tab-contacte (Consultado el 02/02/2017)
65	Visita guiada a la exposición "We are all dreamers"	Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC)	León	2 de diciembre de 2015	Jesús Palmero y Eva López	"We're All Dreamers es una exposición en la que el artista Jesús Palmero (Astorga, 1969) parte de su trabajo de investigación sobre la música popular en su ciudad natal, para ampliarlo con motivo de esta muestra a la escena musical de la capital leonesa, centrando su mirada en aspectos identitarios y de género."	http://musac.es/#exposiciones/expo/?id=6274 (Consultado el 02/02/2017)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
66	¿Ex - presamos? Itinerarios posibles para contarnos	Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC)	León	Del 12 al 16 julio de 2010	Eva Garrido y Yera Moreno (Colectivo)	Taller de diálogos, relatos y encuentros. Dentro del "Proyecto Hipatia". "Proponemos abrir un espacio, generador de experiencias y posibilidades, que re-signifique el espacio cotidiano en el que viven las participantes del taller [la cárcel de Mansilla]".	https://colectivof.wordpress.com/practicas/ (Consultado el 16/02/2016)
67	Visita guiada por la exposición "Hipatia: pedagogías de género en espacios de reclusión"	Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC)	León	29 de mayo de 2011	Belén Sola	"Proyecto Hipatia muestra por orden cronológico las acciones desarrolladas en la cárcel entre 2007 y 2011 a través de talleres, proyecciones y encuentros y pone a disposición del público la documentación y material utilizados en la iniciativa, además de las cinco ediciones de la revista.	http://www.20minutos.es/noticia/1066436/0/#xtor=AD-15&xts=46726 3 (Consultado el 16/02/2016)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
68	“Pintarse las uñas. Un taller queer”	Centro de Arte 2 de Mayo (CA2M)	Móstoles, Madrid	Curso 2012 - 2013	Colektivof	<p>“¿Qué pasaría si probamos todos a pintarnos las uñas un día en clase? ¿Y si las chicas nos pusiésemos bigotes postizos para salir al recreo? En es te taller nos proponemos pensar además de nuestras relaciones de género en el aula, nuestra relación con el género. 2º ciclo Educación Secundaria y Bachillerato.”</p>	CA2M. (2012) Programa educativo 2012-2013
69	“Andar con tacones. Un taller queer”	Centro de Arte 2 de Mayo (CA2M)	Móstoles, Madrid	Curso 2013 - 2014	Colektivof	<p>“Trasformaremos nuestro cuerpo para cambiar el aula y la acción será el modo de cuestionar los espacios de poder y la heteronormatividad. En el museo veremos trabajos audiovisuales que hablan desde la teoría queer. 2º ciclo Educación Secundaria y Bachillerato.”</p>	CA2M. (2013) Programa educativo 2013-2014

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
70	“Dejarse bigote, andar con tacones y pintarse las uñas. Un taller queer”	Centro de Arte 2 de Mayo (CA2M)	Móstoles, Madrid	Curso 2014 - 2015	Colektivof	<p>“Taller de dos sesiones en el que los participantes pensarán en la construcción del género a través de la acción y el disfraz. Haremos pequeños gestos, como ponernos tacones o pintarnos las uñas, para generar un estado de excepción que nos permita pensar el género desde otro punto de vista y visibilizar su forma de afectarnos. Transformaremos nuestro cuerpo para cambiar el aula y la acción será el modo de cuestionar los espacios de poder y la heteronormatividad. En el museo veremos trabajos audiovisuales que hablan desde la teoría queer. 2º ciclo Educación Secundaria y Bachillerato”.</p>	CA2M. (2014) Programa educativo 2014-2015
71	“AUTO/ OUT OF THE WAY. Posiciones feministas para una visita”	Centro de Arte 2 de Mayo (CA2M)	Móstoles, Madrid	Enero de 2010	Colektivof	<p>Visita guiada. “En el marco de la exposición de “Auto. Sueño y materia” en el Centro de Arte Dos de Mayo, hemos realizado un ciclo de visitas guiadas desde el feminismo mediante un recorrido conceptual a través de distintas obras.”</p>	https://colectivof.wordpress.com/practicas/ (Consultado el 26/03/2017)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
72	"Performing the body"	Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC)	León	21 de febrero de 2013, de 11:00 a 14:00 h y de 17:00 h a 20:00 h	Les Salonnières	Performing the body es un taller artístico y pedagógico que tiene como objetivo acercar el arte contemporáneo al público adolescente a través de una propuesta corporal, de acción y reflexión. Su base es dar a conocer proyectos de diferentes artistas actuales que usan su cuerpo y la transformación de su imagen para poner en crisis aspectos relacionados con su identidad (de género, de raza, de estatus social, etc.), mediante el uso de metodologías dialógicas y de debate con el grupo a partir de la visualización de los diferentes trabajos. La segunda parte tiene un carácter performático y de acción. A través del retrato fotográfico y la transformación de la imagen de todos los miembros del grupo, se busca experimentar en primera persona como construimos nuestra identidad a través de la indumentaria y la imagen, y cómo influye en la adquisición de nuestra actitud. Taller en torno a la exposición "Genealogías feministas en el arte español: 1960-2010".	http://musac.es/#programacion/programa/?id=1090&from=buscador*performing_the_body (Consultado el 26/03/2017)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
73	“Desde cero”	Fundación Museo Jorge Oteiza	Alzuza, Navarra	19 y 26 de mayo y 2, 9, 16 y 23 de junio de 2011	Artaziak	<p>Proyecto educativo ganador de la Beca Jorge Oteiza - Kutxa 2010. “Se trata de un proyecto de carácter teórico-práctico que se desarrollará a lo largo de seis sesiones en los espacios del propio Museo Oteiza.</p> <p>Durante esos días, se analizará la representación de la figura femenina en la obra de Oteiza como punto de partida para establecer debates posteriores en torno a la representación de la mujer en el arte.”</p>	<p>http://artaziak.com/HUTSETIK-DESDE-CERO</p> <p>(Consultado el 26/03/2017)</p>

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
74	“Paisajes Feministas - Paisaiak Feministak”	Tabakalera Centro Internacional de Cultura Contemporánea	San Sebastián	Del 27 al 29 dediciembre de 2014	La Fundició	Taller. “¿Cómo vemos, vivimos, pensamos, producimos Egia las mujeres? ¿Cómo podemos recoger las aportaciones de las mujeres al barrio, a lo común desde nosotras?. El objetivo del taller será realizar una reflexión, recogida y producción de historias desde una mirada feminista y desarrollar prácticas culturales y comunicativas más invisibilizadas hasta ahora. Los dos primeros días abriremos un espacio para la reflexión, la memoria, los relatos, etc. El último día lo dedicaremos a la puesta en común de resultados, contrastaremos los paisajes y reflexiones que se hayan producido en cada grupo.”	https://hezkuntzatabakalera.wordpress.com/2014/02/12/auzo-paisaia-k-talleres-27-29-diciembre/ (Consultado el 26/03/2017)
75	Visita guiada a la exposición “Dependencias mutuas”	Centro Cultural Montehermoso Kulturunea	Vitoria	28 de septiembre de 2012	La comisaria Ester Moreno	Dependencias Mutuas es una exposición y un programa de actividades que alude a un complejo entramado de interdependencias: entre el patriarcado y las mujeres entre unas mujeres y otras, según ejes de poder de clase, etnia, lugar de origen, así como entre el feminismo y las prácticas artísticas y políticas.	http://www.montehermoso.net/pagina.php?idp=836 (Consultado el 26/03/2017)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
76	“Volteando Santi y Noa te enseñan el museo”	Red Museística de Lugo, Museo de León, Museo de Bellas Artes de Murcia (MUBAM)	Lugo, León, Murcia	(Permanente) Desde 2012	Colectivo Medusa Mediación	Guía didáctica dentro del proyecto ¿Quién da la vuelta a la tortilla? (QDVT). “En esta guía, Santi y Noa, dos personajes ambiguos que no nos dejan claro si son niños o niñas, nos enseñarán piezas de Murcia, León y Lugo a lo largo de cinco paradas estratégicas: la familia, el trabajo, las relaciones, los valores y el ocio. En este recorrido podremos hablar con los niños y niñas sobre la igualdad de género y reflexionar conjuntamente sobre aquellas cuestiones y dudas que nos asaltan.”	http://www.medusamediacion.com/files/uploads/GU%C3%8DA-INFANTIL-final-en-baja.pdf (Consultado el 26/03/2017)
77	“Acércate”	Red Museística de Lugo, Museo de León, Museo de Bellas Artes de Murcia (MUBAM)	Lugo, León, Murcia	(Permanente) Desde 2012	Colectivo Medusa Mediación	Guía didáctica dentro del proyecto ¿Quién da la vuelta a la tortilla? (QDVT). “Esto es una guía dirigida a jóvenes en la que podrás encontrar obras de tres museos: Museo de León, Museo de Bellas Artes de Murcia (MuBAM) y la Rede Museística Provincial de Lugo.”	http://www.medusamediacion.com/files/uploads/gu%C3%ADa-adolescentes-FINAL-en-baja.pdf (Consultado el 26/03/2017)
78	“Itinerarios en femenino. Dama de Baza, Palliata, Sarcófago paleocristiano”	Museo Arqueológico Nacional (MAN)	Madrid	6 de marzo de a las 12:30 h, 13:30 h y 18:00 h. 7 de marzo de 2010 a las 11:15 h y 12:15 h	Visita guiada Josemi Lorenzo. Autoras del itinerario: Antonia Fernández Valencia, Asunción Bernárdez Rodal, Marián López F. Cao	Visitas comentadas al recorrido temático. “Les proponemos una mirada en femenino y feminista sobre algunas piezas para aproximarnos a la posición social de las mujeres y las relaciones de género en su tiempo.”	Museo Arqueológico Nacional (2010) Folleto del itinerario

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
79	“Representación de la mujer en el arte”	Museo Nacional Y Centro de Investigación de Altamira	Santillana del Mar, Cantabria	8 de marzo de 2010	(No figura)	Itinerarios familiares por la exposición. “Con motivo de la celebración del Día de la Mujer, en el Museo de Altamira el espacio de la Museoteca se dedicará a la representación de la mujer en el arte. Destinadas a familias con niños, las actividades proponen una reflexión en grupo sobre la imagen de la mujer en el arte, desde el Paleolítico hasta la actualidad: Itinerarios familiares por la exposición, actividades creativas y punto de lectura. La entrada es gratuita y las actividades son auto-guiadas”	Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira (2010) Folleto del Día de la Mujer
80	“Y ellas... ¿quiénes fueron? Leyendas femeninas en la colección”	Museo Nacional de Escultura	Valladolid	6 y 7 de marzo de 2010	(No figura)	Visita temática. “Permitirá contemplar algunas de las esculturas y pinturas de la colección del Museo desde la perspectiva de los nuevos planteamientos históricos que tienen a la mujer como protagonista y que intentan perfilar cuál fue su consideración social en determinadas épocas culturales.”	Museo San Gregorio (Museo Nacional de Escultura) (2010) Folleto “Las mujeres en la cultura”

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
81	“Mujeres con luz propia”	Museo Nacional de Cerámica “González Martí”	Valencia	Del 9 al 14 de marzo de 2010	(No figura)	Recorrido temático. Entrada gratuita para las mujeres. “Museo Nacional de Cerámica le propone descubrir a tres mujeres a través de un pequeño recorrido por las salas, destacando algunas piezas en relación con las mismas.”	Museo Nacional de Cerámica “González Martí” (2010) Folleto del Día de la Mujer
82	Itinerario temático por tres piezas	Museo Sefardí	Toledo	8 de marzo de 2010	(No figura)	“Por este motivo [el Día Internacional de la Mujer] le invitamos a realizar un recorrido temático con una mirada especial hacia el universo femenino a través de la contemplación de tres piezas de nuestra colección.”	Museo Sefardí (2010) Folleto del itinerario
83	Recorrido por 4 piezas	Museo Nacional de Antropología	Madrid	Del 8 al 14 de marzo de 2010	Piezas seleccionadas por los conservadores	Dentro de la “Semana de la mujer”. “Desde el Museo Nacional de Antropología queremos destacar el papel de la mujer en el mundo. A través de cuatro piezas, seleccionadas por los conservadores de las colecciones de Filipinas, África, Asia y América podemos ver unos ejemplos del trabajo de la mujer en las diversas sociedades. Cada pieza contará con un punto rojo a su lado para que sea más fácilmente identificable.”	Museo Nacional de Antropología (2010) Folleto del itinerario

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
84	“Itinerarios en femenino “	Museo Arqueológico Nacional	Madrid	6 de marzo de 2011 a las 12:00 h y 13:15 h	Visita guiada Josemi Lorenzo Autoras del itinerario: Antonia Fernández Valencia, Asunción Bernárdez Rodal, Marián López F. Cao	Visitas comentadas al recorrido temático. Sobre el papel social de las mujeres en distintas épocas de la Historia y su representación en determinadas piezas de la exposición Tesoros del Museo Arqueológico Nacional	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011) Memoria de actividades Día de la Mujer
85	Visita guiada a la exposición “Más allá del hogar: mujer, arte y tecnología en Altamira”	Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira	Santillana del Mar, Cantabria	Desde el 8 de marzo de 2011, sábados y domingos de marzo	(No figura)	“Recorreremos la exposición para descubrir la capacidad de hacer, crear y pensar de mujeres y hombres en el inicio de nuestra Historia.”	Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira (2011) Folleto del Día de la Mujer
86	“¿Para él o para ella?”	Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira	Santillana del Mar, Cantabria	Desde el 8 de marzo de 2011, sábados y domingos de marzo	(No figura)	Itinerario para familias. “Aborda los estereotipos que desde el presente se proyectan en la interpretación del pasado: ¿era la aguja una cosa de mujeres? ¿se adornaban también los hombres?, para ver la exposición con otra mirada, y, sobre todo, mirar juntos, los mayores con los pequeños. El museo aporta así una visión de la mujer unida a la del hombre, sin los estereotipos del siglo XX.”	Museo de Altamira (2014) Nota de prensa, 97/03/2014

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
87	“Las mujeres hicimos historia”	Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira	Santillana del Mar, Cantabria	Desde el 8 de marzo de 2011, sábados y domingos de marzo	(No figura)	Recorrido temático. “El Museo de Altamira invita a sus visitantes a recorrer la exposición Los tiempos de Altamira con una mirada especial hacia las mujeres cazadoras – recolectoras del Paleolítico.”	Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira (2010) Folleto del Día de la Mujer
88	“La mujer y el Mar: Mitos y Leyendas”	Museo Nacional de Arqueología Subacuática (ARQUA)	Cartagena	8, 12 y 13 de marzo de 2011, de 11:00 h a 14:00 h, un pase cada hora	(No figura)	Recorrido temático. Actividad extraordinaria con motivo del Día de la Mujer. “(...) Sobre las diferentes diosas y seres mitológicos relacionados con el mar desde la Antigüedad.	Museo Nacional de Arqueología Subacuática (ARQUA) (2011) Folleto del Día de la Mujer
89	“Romanticismo en femenino”	Museo del Romanticismo	Madrid	8, 10, 22 y 24 de marzo de 2011, de 17:00 h a 18:00 h	(No figura)	Visita temática. “A partir de una serie de piezas ya preseleccionadas por el Museo. (...) la actividad consistirá en una visita temática para adultos centrada en la mujer durante el período romántico, y sus diferentes aspectos (mujer creadora; mujer e imagen; papeles, roles y rupturas; prestigio y poder).”	Museo del Romanticismo (2011) Programación del Trimestre temático “Romanticismo en femenino” (marzo-abril-mayo)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
90	"Aire romántico"	Museo del Romanticismo	Madrid	19, 20, 26 y 27 de marzo de 2011 De 12:00 h a 14:00 h	(No figura)	<p>Taller para familias. 3 - 8 años</p> <p>"El Museo presenta su segundo trimestre temático, esta vez dedicado a la figura de la mujer durante el Romanticismo elegantes damiselas, "ángeles del hogar", artistas, literatas de hondo calado, distantes musas o reinas "de los tristes destinos"...</p> <p>El Museo ha programado una serie de actividades para todos los públicos en torno a la femineidad romántica para que disfrutéis de un interesante aspecto de nuestro siglo XIX.</p> <p>Dentro de este trimestre conmemoraremos de un modo especial el centenario de la muerte de Carolina Coronado, escritora de honda sensibilidad romántica que, precisamente, trató de manera constante en su obra la defensa de la mujer y de su lugar en la sociedad."</p>	Museo del Romanticismo (2011) Programación del Trimestre temático "Romanticismo en femenino" (marzo-abril-mayo)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
91	“Corta, recorta y pega... Diseña el romántico que llevas dentro”	Museo del Romanticismo	Madrid	6 y 13 de marzo de 2011 de 12:00 h a 14:00 h	(No figura)	<p>Taller infantil.</p> <p>“El Museo presenta su segundo trimestre temático, esta vez dedicado a la figura de la mujer durante el Romanticismo: elegantes damiselas, “ángeles del hogar”, artistas, literatas de hondo calado, distantes musas o reinas “de los tristes destinos”...</p> <p>El Museo ha programado una serie de actividades para todos los públicos en torno a la femineidad romántica para que disfrutéis de un interesante aspecto de nuestro siglo XIX.</p> <p>Dentro de este trimestre conmemoraremos de un modo especial el centenario de la muerte de Carolina Coronado, escritora de honda sensibilidad romántica que, precisamente, trató de manera constante en su obra la defensa de la mujer y de su lugar en la sociedad.”</p>	Museo del Romanticismo (2011) Programación del Trimestre temático “Romanticismo en femenino” (marzo-abril-mayo)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
92	“La esencia de la mujer romántica”	Museo del Romanticismo	Madrid	5 y 12 de abril de 2011 de 17:00 h a 19:00 h	(No figura)	<p>Visita-tertulia para adultos.</p> <p>“El Museo presenta su segundo trimestre temático, esta vez dedicado a la figura de la mujer durante el Romanticismo: elegantes damiselas, “ángeles del hogar”, artistas, literatas de hondo calado, distantes musas o reinas “de los tristes destinos”...</p> <p>El Museo ha programado una serie de actividades para todos los públicos en torno a la femineidad romántica para que disfrutéis de un interesante aspecto de nuestro siglo XIX.</p> <p>Dentro de este trimestre conmemoraremos de un modo especial el centenario de la muerte de Carolina Coronado, escritora de honda sensibilidad romántica que, precisamente, trató de manera constante en su obra la defensa de la mujer y de su lugar en la sociedad.”</p>	Museo del Romanticismo (2011) Programación del Trimestre temático “Romanticismo en femenino” (marzo-abril-mayo)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
93	"Háblame con tu abanico"	Museo del Romanticismo	Madrid	21, 22 y 23 de abril de 2011 de 12:00 h a 14:00 h	(No figura)	<p>Taller infantil de Semana Santa.</p> <p>"El Museo presenta su segundo trimestre temático, esta vez dedicado a la figura de la mujer durante el Romanticismo: elegantes damiselas, "ángeles del hogar", artistas, literatas de hondo calado, distantes musas o reinas "de los tristes destinos"... El Museo ha programado una serie de actividades para todos los públicos en torno a la femineidad romántica para que disfrutéis de un interesante aspecto de nuestro siglo XIX.</p> <p>Dentro de este trimestre conmemoraremos de un modo especial el centenario de la muerte de Carolina Coronado, escritora de honda sensibilidad romántica que, precisamente, trató de manera constante en su obra la defensa de la mujer y de su lugar en la sociedad."</p>	Museo del Romanticismo (2011) Programación del Trimestre temático "Romanticismo en femenino" (marzo-abril-mayo)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
94	“Aromas de otra época”	Museo del Romanticismo	Madrid	7, 8, 21 y 22 de mayo de 2011 de 12:00 h a 14:00 h	(No figura)	<p>Taller para familias.</p> <p>“El Museo presenta su segundo trimestre temático, esta vez dedicado a la figura de la mujer durante el Romanticismo: elegantes damiselas, “ángeles del hogar”, artistas, literatas de hondo calado, distantes musas o reinas “de los tristes destinos”...</p> <p>El Museo ha programado una serie de actividades para todos los públicos en torno a la femineidad romántica para que disfrutéis de un interesante aspecto de nuestro siglo XIX.</p> <p>Dentro de este trimestre conmemoraremos de un modo especial el centenario de la muerte de Carolina Coronado, escritora de honda sensibilidad romántica que, precisamente, trató de manera constante en su obra la defensa de la mujer y de su lugar en la sociedad.”</p>	Museo del Romanticismo (2011) Programación del Trimestre temático “Romanticismo en femenino” (marzo-abril-mayo)

Nº	NOMBRE	MUSEO/CENTRO	LUGAR	FECHA	LO LLEVA A CABO	DESCRIPCIÓN	FUENTE
95	“El Salón de Carolina”	Museo del Romanticismo	Madrid	11 y 25 de mayo de 2011 de 18:00 h a 20:00 h	(No figura)	<p>Visita-tertulia literaria para adultos.</p> <p>“El Museo presenta su segundo trimestre temático, esta vez dedicado a la figura de la mujer durante el Romanticismo: elegantes damiselas, “ángeles del hogar”, artistas, literatas de hondo calado, distantes musas o reinas “de los tristes destinos”...</p> <p>El Museo ha programado una serie de actividades para todos los públicos en torno a la femineidad romántica para que disfrutéis de un interesante aspecto de nuestro siglo XIX.</p> <p>Dentro de este trimestre conmemoraremos de un modo especial el centenario de la muerte de Carolina Coronado, escritora de honda sensibilidad romántica que, precisamente, trató de manera constante en su obra la defensa de la mujer y de su lugar en la sociedad.”</p>	Museo del Romanticismo (2011) Programación del Trimestre temático “Romanticismo en femenino” (marzo-abril-mayo)

